E-BOOK

INSTITUTIO PHILOSOPHICA SURDIS:
O ENSINO DE FILOSOFIA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS)

Haroldo Peixoto da Justa Júnior

INSTITUTIO PHILOSOPHICA SURDIS:

O ENSINO DE FILOSOFIA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS)

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

AUTOR
HAROLDO PEIXOTO DA JUSTA JUNIOR

DOI: 10.47538/AC-2023.06
ISBN: 978-65-89928-32-4

Ano 2023

INSTITUTIO PHILOSOPHICA SURDIS:

O ENSINO DE FILOSOFIA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS)

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Justa Junior, Haroldo Peixoto da

Institutio Philosophica Surdis [livro eletrônico]: O ensino de filosofia para surdos na perspectiva bilíngue (Libras/Português) / Haroldo Peixoto da Justa Junior. -- 1. ed. -- Natal, RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2023.

PDF.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-89928-32-4
DOI: 10.47538/AC-2023.06

1. Antropologia. 2. Surdos. 3. Ensino. 4. Filosofia. I. Título

23-160352 CDD-100.107

Índices para catálogo sistemático:
1. Antropologia: Surdos: Ensino: Folisofia 100.107

Editora Amplamente Cursos
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Ano 2023

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

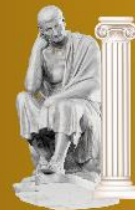
AmplaMente Cursos

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2023

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

O autor desta obra declara que trabalhou ativamente na produção deste texto, desde o planejamento, organização, criação de plano de pesquisa, revisão de literatura, caracterização metodológica, até mesmo na construção dos dados, interpretações, análises, reflexões e conclusões. Assim como, atesta que seu texto não possui plágio acadêmico, nem tampouco dados e resultados fraudulentos. O autor também declaram que não possui interesse comercial com a publicação do artigo, objetivando apenas a divulgação científica.

A Deus, primeiramente.

À minha amada mãe, Francisca, pela formação.

À minha esposa, Cintia, pela herança cultural surda.

A todos os meus professores e ao orientador do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Aos colegas professores e aos alunos da Escola São FilippoSmaldone.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, às minhas amadas mãe Francisca Militão e esposa Cíntia Santos de Oliveira; à primeira, pelo dom da vida; à segunda, pelo presente incomensurável que é a cultura surda e a Língua de Sinais.

Aos professores do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), pelo inestimável patrimônio filosófico que trarei comigo até o fim da vida.

Aos meus colegas professores e alunos do Instituto Filippo Smaldone, em especial aos ex-alunos do 3° ano do ensino médio e, em particular, a Bernardo, Victor, Elisandra, Lucas e Neyaha, por serem um farol que ilumina as noites tempestivas no mar da vida docente. E aos meus amados alunos dos oitavos ano deste ano de 2022, que com lágrimas em meus olhos recordo de cada rosto e mãos sinalizastes, com todo carinho do meu coração.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023

“A pessoa é um todo. Mas justamente porque, no ápice de sua constituição ontológica, ela se abre pela inteligência e pela liberdade, pela universalidade do Ser e do Bem, é, paradoxalmente, um todo aberto”.

(VAZ, 2004, p. 237).

RESUMO

Em nossa exposição, demonstraremos como a filosofia pode compreender a educação dos surdos e, fundamentando-se nesta compreensão, promover metodologias e didáticas mais acessíveis para o ensino da filosofia para surdos. Em nosso repertório teórico de cunho filosófico, faremos uso da teoria crítica do filósofo britânico Paddy Ladd, descrita em sua obra Em busca da Surdidade, onde nos apresenta a influência colonizadora do discurso ideológico clínico sobre as comunidades surdas. A importância do seu pensamento consiste em desvelar as estruturas de poder que pretendem uniformizar a pessoa surda na condição de ouvinte, buscando "normatizar" sua deficiência como única condição indispensável de socialização. Em nossa compreensão filosófica e antropológica do sujeito, faremos uso da Antropologia Filosófica do filósofo brasileiro Henrique Cláudio Lima Vaz como chave de leitura do perfil do sujeito surdo em sua condição linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Surdos. Ensino. Filosofia.

ABSTRACT

In our exhibition we will demonstrate how philosophy can understand the education of the deaf and, based on this understanding, promote more accessible methodologies and didactics for the teaching of philosophy to the deaf. In our theoretical repertoire of a philosophical nature, we will make use of the critical theory of the British Philosopher Paddy Ladd, described in his work “In Search of Deafness” where he presents the colonizing influence of clinical ideological discourse on deaf communities. The importance of his thinking consists in revealing the power structures that intend to standardize the deaf person to the hearing condition, seeking to “normalize” their disability as the only indispensable condition of socialization. In our philosophical and anthropological understanding of the subject, we will make use of the Philosophical Anthropology of the Brazilian philosopher Henrique Cláudio Lima Vaz, as a key to reading the profile of the deaf subject in his linguistic condition.

KEYWORDS: Anthropology. Deaf. Teaching. Philosophy.

LISTA DE FIGURA

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
PCD	Pessoas com Deficiências
CDPCD	Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CDESC	Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
CDPD	Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCN-2016	Parâmetros Curriculares Nacionais
NAE	Nota de Apoio e Esclarecimento
PNEEPEI-2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEEI-2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva
CIESM-1880	Congresso Internacional de Educadores de Surdos de Milão

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O que torna o ensino da filosofia tão preciso? Seria a condição de desenvolver um pensamento crítico da realidade? A capacidade humana de interpretação da existência é própria da condição humana desde os tempos mais remotos. Homero, com a Odisseia, e Hesíodo, com suas Teogonias, são frutos preclaros desta condição. A literatura e a arte, sobretudo na modernidade, estão repletas de condicionamentos intelectuais que viabilizam visões de mundo, bem como a crítica dessas visões.

Seria a filosofia condicionada a desaparecer conforme os ditames positivistas inspirados na teoria evolucionista darwinista? Em nosso país, não faltam promotores desta "evolução". Na educação básica, o ensino de filosofia deixou de ser obrigatório em 1961 (Lei n.º 4.024/1961); em 1971 (Lei n.º5.692/1971), essa disciplina foi excluída do currículo escolar oficial. Desse modo, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E, embora na década de 1990 (Lei n.º 9.394/1996), tenha-se determinado que, ao final do "[...] ensino médio o estudante deve dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais" (BRASIL, 2006, p. 16).

A Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), serviu de base para a Lei n.º 13.415/2017, publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Esta lei tem sido alvo de muitos debates entre especialistas em políticas educacionais por todo o país, apresentando muitas divergências em virtude dos retrocessos que representa, expressos em uma nova perspectiva curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) no país. Atualmente, com a reforma do Ensino Médio, a disciplina filosofia ganha "láureos premiados" de disciplina facultativa.

A pós-modernidade, com seus desenvolvidos processos de inovação tecnológica, impõe titanicamente ao padrão de vida e existência dos cidadãos condicionamentos pragmáticos e utilitaristas, sobretudo tutelados de padrões economicamente hegemônicos, generalizando a todos os cidadãos um modo de vida determinado indistintamente do regime governamental. Isso tem significado a "morte da filosofia", o fim agonizante daquela que outrora promoveu e formou toda a tradição do pensamento ocidental, inclusive o próprio pensamento tecnológico. No pensamento do filósofo Henrique Cláudio Lima Vaz (1921-2002), a filosofia na contemporaneidade vivencia um paradoxo *Quase Morin Et ecce vivit* (Quase morrendo, mas ainda viva). Ou seja, embora atacada de diversas formas, "[...] a vitalidade extraordinária do pensamento filosófico produz seus frutos em todos os campos da cultura contemporânea, onde quer que se levantem aqueles problemas que só podem ser afrontados pela coragem de filosofar" (VAZ, 2011, p. 677).

Talvez uma das razões para esse anúncio repetido da morte da Filosofia seja a dificuldade de encontrar o seu lugar socioepistemológico, como hoje pedantemente se diz, em meio a essa profusão quase infinita de formas de cultura que dão ao universo simbólico do homem contemporâneo a feição de uma densa floresta onde as árvores se perdem na confusão (VAZ, 2011, p. 680). Neste parâmetro mencionado, não é o ensino da filosofia, ou mesmo a Filosofia excluída da sociedade, mas é a imensa diversificação do conhecimento atual que exige da Filosofia e seu ensino uma retomada significativa diante dos problemas que se apresentam e das formas de resolvê-los.

Na verdade, se, de um lado,o enorme desenvolvimento do saber científico e a proliferação das formas de cultura levaram alguns desiludidos filósofos a não encontrar mais o lugar da filosofia na floresta do conhecimento e a proclamar a sua morte, de outro ofereceram as condições para que o persistente exercício do filosofar tomasse uma consciência cada vez mais nítida e, provavelmente, definitiva, do essencial atopismo da Filosofia, da impossibilidade de circunscrevê-la a um espaço metodológico abstrato em que ela teria seu lugar assegurado ao lado de outras ciências (VAZ, 2011, p. 678).

O ensino da filosofia, por sua vez, encara este desafio buscando outros setores da sociedade, ou mesmo outros perfis de pessoas humanas. Busca-se que o ensino seja não somente aceito, mais que isso, possa desenvolver um campo vasto e promissor de conhecimento em que a filosofia possa ser atualizada e efetivada na sociedade

contemporânea, por mais que os tipos de conhecimentos marcados pelo avanço tecnológico, tanto em sua efetividade pragmática quanto epistemológica, até o presente momento, não substituíram a indubitável condição humana da reflexão existencial. A busca por literatura filosófica como um complemento ou mesmo um suplemento reflexivo denota uma disposição humana pela cultura, sobretudo a mais tradicional, mesmo em tempos atuais.

Mesmo com as facilidades oriundas da tecnologia, o ensino da filosofia como ação pedagógica nos mais variados setores sociais não é um complemento; pelo contrário, é um robustecimento da condição humana que interroga não apenas o sujeito interrogante, mas tudo o que o circunda. As tecnologias são um ponto importante de discussão, inclusive na reflexão filosófica, sobretudo na era da revolução digital, configurada em fake news, violência digital, stalker, entre outros:

> [...] condizentes com um "leque" de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia (BRASIL, 2006, p. 15).

A compreensão da filosofia como disciplina, "[...] como componente curricular na educação básica, reforça sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica" (BRASIL, 2006, p. 18). Ou seja, o ensino da filosofia não pode ser delimitado ao conhecimento restrito à sua área e campo de conhecimento, mas tende ao amplo conhecimento diferenciado, inclusive na didática.

Como sabemos, uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta, então, o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua. Isto é, portanto, parte essencial dessa discussão. Ser capaz de valer-se de elementos do cotidiano pode tornar rica a transmissão do saber filosófico. Da mesma forma, a utilização de valorosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante.

Cabe ao docente considerar o programa de ensino curricular pensando exclusivamente na necessidade do educando, mesmo se essas necessidades questionem o

seu padrão de vida ou percurso ideológico. Mesmo as mais fortes convicções devem ser analisadas em um perfil adequado para a realidade. A cautela filosófica é ainda mais necessária no nível do

> [...] ensino básico, escolar, no qual posturas por demais doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posições, mesmo as politicamente corretas, não são *ipso facto* filosoficamente adequadas ou propícias ao ensino (BRASIL, 2006, p. 17-18).

> Primeira: a reconstrução racional, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, e seu caráter propriamente ilusório (BRASIL, 2006, p. 24).

Dentre tantas feições correlatas a “feição de uma densa floresta onde as árvores se perdem na confusão (VAZ, 2011, p. 680)”, surge o povo Surdo e sua longa tradição linguística, quase que totalmente inexplorada pela filosofia, ou melhor, pelos promotores do pensamento filosófico. A questão Surda, ou seja, se a condição existencial da pessoa Surdo em sua condição linguística é um problema filosófico, ou sócio político? A proposta de nossa pesquisa não é esta, contudo, em todo meu pensar, agir, questionar, esta questão é refletida como um válido problema filosófico. Estas motivações internas (a questão Surda como problema filosófico) são o espírito catalisador, para a construção de metodologias de ensino de filosofia para Surdo.

Todavia, não existem grupos de estudos transdisciplinares que contemplem a educação dos Surdos, notadamente com relação ao ensino da filosofia. Há algumas iniciativas particulares em algumas instituições, como a criação de canal de *YouTube* pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)[1] e do Sinalário Bilíngue dos Autores das Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)[2]. Também foram criados alguns canais de redes sociais de iniciativa

---

1 Disponível em: https://www.youtube.com/c/IFSPFILOLIBRAS. Acesso em: 12 jan. 2022.
2 Disponível em: https://sites.google.com/view/grupo-de-estudo-e-inovao-em-ln/sinal%C3%A1rio-bil%C3%ADngue. Acesso em: 12 jan. 2022.

autônoma, como o do professor doutor Peterson Costa[3], porém esses canais parecem ainda muito incipientes, e alguns demonstram desconhecer a realidade dos Surdos de modo mais aprofundado.

Consideramos primeiramente, sujeito Surdo, com “s” maiúsculo, a pessoa Surda cujo “[...] código ético de formação visual independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2008, p. 29). Por acreditarmos que o educando Surdo é “[...] a identificação mais apropriada entre os Surdos que usam a Língua de Sinais” (QUADROS, 2019, p. 26). Esta língua tem tomado proporções cada vez mais significativas nas diversas áreas do conhecimento e nos mais amplos setores da sociedade, se compararmos seu uso há algumas décadas. Contudo, para o ensino de filosofia, a educação dos Surdos ainda se configura como uma ilustre desconhecida, ao compará-la com outros campos do saber.

Para evitar quaisquer confusões, sobre o conceito linguagem e sua relação com Língua de Sinais, “[...] a linguagem e a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de um sistema de signos [...]” (DEBOIS, 2014, p. 387), e o sistema quando “[...] utilizado por um grupo social (comunidade linguística) determinado constitui uma língua particular [...]” (DEBOIS, 2014, p. 387). Portanto, a língua de Sinais é um particular em meio à universalidade comunicativa constituinte da linguagem, desta maneira, ao aparecer o termo linguagem nas citações referendadas ao Lima Vaz ou a outro autor da filosofia, se enquadra neste contexto.

Não são poucas as motivações legais que estimulam uma maior aproximação a este público em questão, que durante anos vivenciou uma experiência traumatizante em ser considerado um ente com “defeito” ou que possui uma “ausência”. Por isso, a importância da repercussão destas leis que denotam uma série de direitos que outras estavam desvinculando da realidade linguística do povo Surdo, pois a hegemonia clínico-patológica predominou erráticamente sobre sua singularidade linguística.

---

3 Disponível em: https://www.youtube.com/c/petersoncostaprc/videos. Acesso em: 12 jan. 2022.

> Art. 1° É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Desta maneira, tanto as estruturas sociais quanto às pesquisas acadêmicas tiveram um maior desdobramento em prol da afirmação da singularidade Surda em sua dimensão linguística. Criou-se todo um conjunto institucional em que a singularidade linguística não foi apenas reconhecida, mas necessária, tendo em vista a necessidade de profissionais para exercer o magistério na área de ensino da Língua de Sinais.

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002, p. 1).

Uma questão muito importante é buscarmos atender os apelos da Lei n° 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) (BRASIL, 2019a) quando esta menciona os direitos à educação das pessoas surdas, buscando um aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena através de projetos pedagógicos que institucionalizam o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. E ainda

> [...] IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assertiva (BRASIL, 2019a, p. 26).

A presente pesquisa, diante deste cenário nacional relacionado à educação

especial, traz a seguinte problematização: como ensinar Filosofia aos alunos Surdos? Embora haja toda uma discussão sobre a importância da Filosofia na educação básica, nossa pesquisa não irá discutir se a Filosofia deve ou não ser um componente curricular obrigatório. Partimos da ideia de que todos os alunos da educação básica têm o direito de acessar o conhecimento filosófico. Portanto, já que os alunos surdos têm o direito de estudar filosofia, é preciso pensar metodologias adequadas para a transmissão do conhecimento filosófico a estes.

Para melhor abordarmos essa questão, trazemos na pesquisa o aporte teórico do filósofo brasileiro Henrique Cláudio Lima Vaz, com sua Antropologia filosófica (1994, 2000, 2011) (adotaremos apenas conceitos fundamentais, como chaves de leitura, interpretações do autor sobre a existência humana e como compreendê-las e aplicá-las à pessoa Surda em sua dimensão estrutural e relacional), e do filósofo britânico Surdo Paddy Ladd (2013), com sua Ontologia social, através da obra Em busca da surdidade (2013).

Apresentaremos a panorâmica da realidade da pessoa Surda em seu contexto social no capítulo intitulado A condição social do surdo: a antropologia de Lima Vaz e a teoria crítica de Paddy Ladd sobre o discurso médico reabilitador e em seu subtítulo A relevância da condição clínica sensorial e as consequências sociais da deficiência auditiva. Em continuidade, apresentaremos nossa proposta teórica de ensino de filosofia para os Surdos, definindo o que é o educando Surdo e como contemplamos sua condição no mundo no subtítulo Humanismo e surdidade e perspectiva da antropologia filosófica do filósofo Henrique Cláudio Lima Vaz.

Definida filosoficamente a constituição da pessoa Surda, abordaremos quais critérios teóricos adotaremos em nossa exposição na criação de métodos de ensino da filosofia pelo subtítulo Abordagem tradutória e a intermodalidade como estratégia didática de ensino. Em A ontologia crítica de Paddy Ladd e a crítica aos discursos ideológicos médico-reabilitadores e o Eu Surdo Histórico,apresentaremos o contexto contemporâneo da pessoa Surda. Em nossa reflexão filosófica sobre a linguagem tecnocientífica e o processo histórico de banimento da Língua de Sinais na educação dos Surdos, abordaremos como a concepção tecnológica justificou a exclusão da Língua de Sinais na educação dos Surdos em sua dimensão epistemológica.

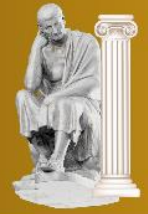
Em nosso terceiro capítulo, A repercussão histórica do banimento da língua de sinais; educação inclusiva versus a educação bilíngue e a instituição da Lei n.º 14.191/2021, refletiremos como o discurso tecnocientífico baniu a Língua de Sinais e como sua retomada gerou um conflito sobre qual seria a melhor educação para os Surdos. No subtítulo A reflexão sobre as caraterísticas da educação bilíngue para surdos e a luta por reconhecimento diante dos protestos do ANDES sobre a Lei n° 14.191/2021, descreveremos as diferenças fundamentais entre a estrutura da educação bilíngue e a educação inclusiva, bem como a repercussão da nova lei que desvinculou a educação bilíngue da educação inclusiva e os conflitos gerados pela inovação.

Em continuidade, apresentaremos a instituição onde foi realizada a pesquisa e a proposta de ensino intitulado Identidade e missão das Irmãs dos Sagrados Corações e historicidade na educação dos surdos na cidade de Fortaleza. Em Estratégias exitosas do ensino de filosofias para alunos surdos em período pandêmico e pós-pandêmico, compartilharemos as experiências de ensino tanto pré- pandêmico quanto pós-pandêmico e como as práticas de ensino de filosofia de modo remoto foram exitosas em seu contexto. A consequência desta experiência no período pandêmico em aulas remotas resultou na escrita da seção O uso de tecnologias assertivas no ensino da filosofia para alunos surdos. Compartilharemos o resultado de uma atividade de classe que obteve um bom êxito entre os alunos, e o resultado mais exitoso de nossa atividade prática.

Apesar da rejeição do ensino da filosofia ocorrer por vários recursos sociais, o fazer filosofia é ensinar filosofia compartilham, em minha opinião, uma finalidade comum, a verdade do ser homem em sua humanidade. Aí está um motivo para se admitir a filosofia como ente linguístico, ou melhor, tomado pela Cultura Surda. Pertence à dignidade da pessoa humana o direito de acessar qualquer conhecimento em sua própria cultura e identidade.

De tal maneira esta dignidade se impõe. É necessário o ensino da filosofia, se possível, com odor, aparência, forma e essência da cultura Surda. A transliteração de conceitos, ou a mera comunicação de conceitos, são, em minha humilde opinião, insuficientes para despertar o ser Surdo como condição sociolinguística, todas as potencialidades da essência na existência. Muito mais do que cumprir a legalidade, é necessário saber qual o melhor meio para os Surdos.

A motivação para a realização desta pesquisa em minha anamnese pessoal recorda-me uma experiência bastante peculiar. No ano de 1990, na comunidade da Divina Misericórdia, anexa à paróquia São Pedro e São Paulo, obtive meu primeiro contato com surdos sinalizantes. Era uma adolescente sobrinha da coordenadora da comunidade, e aprendi a palavra em português em forma de sinal em Libras, Jesus.

Neste momento considerei extraordinária a capacidade de configurar a fala em forma de sinais; contudo, somente no ano de 2015, na Faculdade Católica de Fortaleza, entre novembro e dezembro, em um Simpósio de Filosofia da Mente, vislumbrei a efetivação de meu chamado. Nesse momento, tive um breve diálogo com a minha atual esposa, Cíntia Santos de Oliveira (Surda), pois ainda não possuía fluência, somente um curso de 204 horas de Libras. A partir desse encontro, fluiu um namoro, um noivado e um casamento. A parte que envolve a Língua de Sinais e as estruturas linguísticas é oriunda desta relação humana.

Mas, em minha humilde opinião, meu relacionamento com minha esposa Surda foi de extrema importância devido ao fato de eu compartilhar com ela dores e alegrias, conquistas e angústias, felicidades e tristezas, que, por vezes, são despercebidas pelo bloqueio comunicativo. Após minha entrada no Fillipo Smaldone, percebi que as relações familiares entre surdos e ouvintes (terminologia usada para designar os não surdos), suas contradições, incoerências e insatisfações são muito comuns entre os agentes surdos, sobretudo os mais adolescentes.

É dolorosa a situação que vivencio não apenas como um mero ouvinte (nos dois sentidos do termo). Comungo de uma realização humana pessoal bastante pertinente, não apenas emotiva, mas também ético-moral, o destino de um é compartilhado com todos. Logo, as particularidades circunscritas pela minha esposa também são vivenciadas muitas vezes por meus alunos, e sofro por minha esposa e por meus discentes, não posso escapar desta realidade. Apesar disso, não posso interferir ou me considerar "portador da causa Surda", pois minha conduta apela para a educação filosófica dos Surdos, portanto não posso advogar a favor deles, mas posso ensiná-los a advogar por si mesmos.

A minha fluência em Língua de Sinais não me faz membro do povo Surdo, mas apenas um amante deste espírito linguístico (um amante bem desconhecido). Tudo que fiz e produzi é pouco, muito pouco, talvez insignificante, quando vislumbro os problemas

e injustiças sofridas pelo povo Surdo, seu isolamento existencial, a degradação cultural, o assistencialismo oportunista. Muitas destas questões não são contempladas nem pelo direito civil. Contudo, minha contribuição afetivamente existencial pode servir de porta de entrada para outros futuros pesquisadores. Portanto, fica o convite “[...] eu moro em minha casa não imitei de ninguém, e porta dela está aberta para você também” (CARPE, 1993).

CAPÍTULO II

A CONDIÇÃO SOCIAL DO SURDO: A ANTROPOLOGIA DE LIMA VAZ E A TEORIA CRÍTICA DE PADDY LADD SOBRE O DISCURSO MÉDICO REABILITADOR

2.1 A RELEVÂNCIA DA CONDIÇÃO CLÍNICA SENSORIAL E AS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Recentemente o governo do estado do Ceará disponibilizou uma plataforma de consulta de perfil de pessoas com deficiência por cidade, um novo painel foi disponibilizado pela Secretaria da Saúde do Estado (Sesa) na plataforma IntegraSUS para mostrar o perfil da população cearense com deficiência. A base de dados é resultado do Cadastro Estadual da Pessoa com Deficiência[4].

O cadastro possui mais de 115 mil pessoas cadastradas na ferramenta, que possui tradução em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nela, é possível acessar dados por Região ou Área Descentralizada de Saúde (ADS), por município e por tipo de deficiência (visual, auditiva, intelectual, física, mental). Também está disponível o quantitativo de pessoas cadastradas por sexo e faixa etária, além de informações socioeconômicas deste grupo populacional. Inicialmente, foi contabilizado o número de cadastrados de 9.132.078 no estado do Ceará. Dentre estes, 10.056 pessoas com deficiência auditiva ou surdez, sendo 4.980 do sexo masculino, e 5.076 do sexo feminino.

Os dados de referência abaixo são contabilizados sobre a região metropolitana de Fortaleza, cujo índice populacional consiste em 2.669.342 de cadastrados, sendo o número de pessoas cadastradas 2.184 com deficiência auditiva (dados de 09/01/2022), com um percentual de 0,08%. Devemos ressaltar que esse perfil é pertencente somente a indivíduos com deficiência auditiva, sem quaisquer outras deficiências agregadas. Portanto, segundo os dados estatísticos da Sesa, percebemos os grandes quantitativos

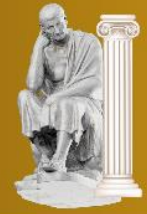
4 Disponível em: https://www.saude.ce.gov.br/2021/12/03/saude-ceara-lanca-painel-acessivel-com- indicadores-de-pessoas-com-deficiencia-e-ferramenta-de-gerenciamento-para-municipios/. Acesso em: 9 jan. 2022.

presentes no interior do estado em uma diáspora social, considerando o número de associações de Surdos[5] no estado mais a extensão territorial (148.88 km²). Dessa forma, as pessoas Surdas têm menos opções de relacionamento social e troca de experiências benéficas para oferecer- lhes outra perspectiva da deficiência auditiva, a perspectiva linguístico-cultural.

Como um exemplo de como as condições geográficas podem intervir na educação dos Surdos e no aspecto cultural, trazemos o depoimento da aluna Paula Karoline Miranda Galvão, do oitavo semestre do curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) com polo em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Em seu depoimento, a aluna revela a importância de uma maior divulgação da cultura Surda, sobretudo na elaboração de comunidades surdas organizadas e de estruturas de educação pública adaptadas a este aspecto da cultura.

> Eu nasci em Crateús, após meu nascimento minha mãe descobriu que tinha surdez, ninguém de minha família tinha qualquer conhecimento de Libras ou outro atendimento. Ficaram muito preocupados comigo, com o tempo, levaram-me ao atendimento de fonoaudiologia. Perceberam que não correspondia bem ao tratamento e começaram a se preocupar comigo, não tinham naquele momento nenhum conhecimento de Libras ou cultura surda, o único atendimento conhecido por eles era o clínico. Participei por vários atendimentos de fonoaudiologia, mas, naquele tempo, não entendia absolutamente nada do que acontecia. Eu fui matriculada em uma escola de AEE junto com outros seis surdos em uma sala de aula com ouvintes, a diretora conversou com o professor de Libras, que era ouvinte, e que não percebia desenvolvimento dos surdos na turma devido à aula ter como prioridade a língua oral em sala de aula, então o diretor, junto com o professor, decidiu criar uma sala especial onde teriam apenas nós, surdos. Nenhum de nós, alunos surdos, tinha conhecimento de Libras, quando nosso professor de Libras ensinava em Libras, esta atitude nos despertou a curiosidade, pois outrora não conhecíamos nada ainda, suas estratégias visuais nos desafiavam sempre a aprender mais e mais, o uso de objetos e sinais correspondendo-os entre si, e paulatinamente aprendemos a Língua de Sinais. Assim fui desenvolvendo a Língua de Sinais como minha primeira Língua (L1). Na cidade de Crateús, nós alunos surdos, junto com o professor ouvinte, tínhamos muito contato em Libras sempre, mas a cidade não tinha intérpretes e nem associação dos surdos. Nos meus treze anos, nos mudamos para outra cidade, Guaraciaba do Norte, nessa cidade tinha muito surdos, associação de surdos, intérpretes e iniciei um maior contato com a comunidade surda

5 Conforme a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS) enumera,há pelo menos seis associações de Surdos no estado: Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), Associação dos Surdos de Iguatu (ASI), Associação de Surdos de Limoeiro do Norte (ASLN), Associação de Surdo de Maracanaú (ASM), Associação de Surdos de Maranguape (ASMPE), Associação dos Surdos de Quixeramobim (ASQ).

> que outrora não havia, era uma realidade muito diferente, na minha outra cidade não havia tanta acessibilidade. Nessa cidade tive contato com professores surdos e ouvintes, e meus primeiros aprendizados da Língua Portuguesa escrita, eu fui alfabetizada tardiamente, aos treze anos de idade, aprendi o nome dos objetos, animais e a formular as frases no português escrito associando as imagens à escrita na formulação das frases, como fazer uma redação em português como segunda Língua (L2) e aprendi a importância de saber escrever (ENTREVISTA, 2022).

Dentre todas as questões referentes às pessoas com surdez, temos as reflexões históricas e as críticas sociais contemporâneas sobre a educação dos surdos, talvez as mais asseveradas sejam aquelas que abordam as consequências do desenvolvimento tecnológico no fim da Idade Média. Com uma decorrência histórica, predomina o modelo de prescindência reabilitatória[6], que compreende a surdez exclusivamente como uma doença, e deixa marcas profundas na história dos Surdos entre a Renascença e a Modernidade. Essa dimensão ganhou força e reconhecimento, sobretudo após o século XX, devido ao "desenvolvimento" dos estudos da biologia e pesquisas médicas – nessa época o surdo passou a ser entendido como um doente.

Diversas experiências clínicas passam a ser frequentemente usadas. Inicia-se a era da "Reabilitação" (LOURENÇO, 2018, p. 14). A ideologia médica reabilitadora ganha sua força motriz no avanço das novas tecnologias científicas, sobretudo "[...] começa a ser construída no início do mundo moderno, notadamente no interstício das duas Grandes Guerras Mundiais, quando a deficiência passou a ser relacionada com a perda de sentidos" (FERREIRA, 2019, p. 37) – essa perda do sentido, no âmbito sensorial, como forma incapacitante da pessoa humana.

Portanto, no decorrer do século XVII para o século XX, houve um alinhamento entre as ciências clínicas e as pautas pedagógicas, sobretudo na perspectiva da Escola Nova[7], que prioriza um ensino tecnológico quecorrespondesse aos avanços industriais.

---

6 Conforme a mestra em Direito Rebeca Gadelha Ferreira, o modelo médico reabilitador protagonizou uma dimensão de normalidade, estabelecida pela sociedade, cuja "[...] razão de ser na própria ciência, notadamente, a médica, que passa a determinar quem se encaixaria ou não no grupo de deficientes, inválidos ou incapacitados. Nesta senda,a deficiência passa a ser compreendida como uma anomalia patológica impeditiva, a qual acaba por ocasionar a incapacidade das pessoas com deficiência em realizar no mesmo grau e medida que as pessoas sem deficiência certos ofícios, atividades, obstando- lhe, via de consequência, a capacidade de usufruir direitos e deveres em sociedade." (FERREIRA, 2019, p. 36).

7 Entre os anos de 1920 e 1930, as concepções pautadas no capitalismo americano influenciaram o currículo tecnicista no Brasil. Era um momento em que o país passava por importantes transformações sociais e econômicas que culminaram em reformas educacionais. As mudanças curriculares, inspiradas no pensamento de John Dewey, foram protagonizadas no Brasil por Anísio Teixeira e outros educadores que, na época, estavam comprometidos com a reformulação das políticas educacionais. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?lang=pt. Acesso em: 4 fev. 2022.

A ideia de participação social era munida da questão da reabilitação do cidadão como via de acesso para pessoas com deficiência. Questões culturais como a Linguagem ficaram à margem da sociedade. Por meio da associação de surdos, e por muito tempo, o paradigma dominante de reabilitação de cunho oral auditiva predominava nas escolas.

A compreensão que alguns autores[8] realizam sobre as intervenções clínicas de perfil intervencionista na corporeidade dos surdos teria de fato não uma inclusão do indivíduo na sociedade, mas uma forma de padronização, a notória presença de uma "[...] categoria da normalidade para melhor controlarmos o que está fora dela. Dessa maneira, se funda a identidade pela oposição surdo- mudo*versus* ouvinte-falante, fruto de uma ciência interessada na correção do desvio" (SKLIAR, 2010, p. 41). O paradigma da coerção estaria de fato por trás das intenções dos atos de reabilitação da corporeidade dos surdos.

A vulnerabilidade social é estigmatizada pela concepção estereotipada que os ouvintes possuem da pessoa com surdez. Termos como "deficiências" ganharam similaridade com "debilidade" ou "incapacidade" no âmbito da opinião pública. Notadamente, o avanço da industrialização e os novos modos de produção e trabalho favoreceriam a assimilação de um ideário de aceitação de deficiência e a proposta de normalização funcional fisicalista. A imanentização da corporeidade proporciona uma compreensão da "[...] ideia da deficiência como códigos genéticos, estilos de vida, formas de funcionar ou às condutas das pessoas" (FERREIRA, 2019, p. 38).

A surdez avaliada somente pelo critério patológico causa muitas contrariedades, não somente na posição social dos Surdos, mas também nas relações com seus familiares: "[...] sujeitos surdos como objetos de investimentos clínicos, obrigados a uma vida regrada pelas práticas sociais e culturais dos que ouvem, até mesmo para serem os espelhos dos pais" (REZENDE, 2010, p. 55). Com a ingerência econômica, que preconizava a ideia utilitarista de realização humana, padronizada na fisicalidade operacional, cogitava-se a impossibilidade de inserção dos surdos em outros setores

---

8 O pensamento do filósofo francês Michel Foucault protagonizou, em várias áreas de pesquisas, em diversos setores da sociedade, a relação clínica de saúde física e mental usada mais como disciplinamento e padronização social do que realmente uma reabilitação. No Brasil muitos autores Surdos se identificam com a perspectiva foucaultiana, Gladis Perlin, Karin Strobel, Patrícia Rezende, entre outros, enfatizando a influência social clínica no perfil da identidade da cultura Surda.

sociais sem as práticas normalizadoras clínicas.

Nesta condição social, acrescida pelo desenvolvimento tecnológico, o surdo teria duas possibilidades aparentes: a normatização física como "cura da deficiência auditiva" ou o assistencialismo assegurado pelos órgãos do Estado. A necessidade de aperfeiçoamento sensorial enraizaria um perfil de "isolamento político"[9] em um sentido de manifestação de sua autonomia. As estruturas sociais o colocariam em uma situação de "invisibilidade" diante dos reconhecimentos sociais. Nesse sentido, a integração social encabeçada no modelo médico não passava de um "rivotril" receitado para a sociedade de que se estaria observando os direitos da pessoa com deficiência, concretizando-se, assim, o ideal de igualdade formal almejado.

Todavia, a essência das políticas de assimilação estaria dissociada, dormentemente, do sentido de representação desse grupo de pessoas. A igualdade substancial ou de resultados não era, portanto, observada nem se disponibilizavam meios eficazes para tanto, encontrando-se, pois, tal qual o efeito de um "rivotril", adormecido por uma suposta aparência de inclusão. No modo como os Surdos são primariamente "diagnosticados", há um olhar científico que deixará uma repercussão contundente, tanto no indivíduo diagnosticado, quanto no grupo em si. Se levarmos em consideração os modos customizados antagônicos historicamente estabelecidos (exemplo: bárbaro *versus* cidadão, negro *versus* branco, *gayversus* heterossexuais, etc..), a ciência clínica conceberia um padrão social de trabalho formal e mecanicamente constituído (FERREIRA, 2019, p. 40).

> As atuais opiniões de ouvintes acerca da melhor maneira de descrever, educar e reabilitar crianças e adultos surdos estão estreitamente ligadas, assim como as inúmeras profissões que, advindo destas opiniões, moldam e até regulam as vidas dos surdos. Estas opiniões revelam uma premissa comum: os surdos são deficientes (LANE, 1992, p. 12).

Essa evidência social é tão enraizada que alguns pesquisadores indicam que as conclusões clínicas corroboram a ênfase nos estigmas e representações feitas pelos ouvintes. O funcionamento debilitado, ou o não funcionamento da audição, é

9 Significa dizer que o indivíduo com deficiência auditiva acaba customizando e subjetividade pseudo valores como uma evidência enfática, cogitando noções equivocadas de si mesmo. Ao decorrer de nossa apresentação, delimitaremos quais são essas manifestações. A noção de uma cidadania debilitada dificulta a ideia de comprometimento social como grupo organizado, pronto para reivindicar seus direitos, impedindo o diálogo com outras pessoas com deficiência, limitando-se assim às bolhas ideológicas.

retroprojetado como um tipo de "álibi" que justificaria os juízos com pouca precisão na realidade dos fatos e, carregados de preconceitos indecorosos, fazem com que surjam juízos inadequados de sua "[...] personalidade, tais como: raciocínios confusos e comportamentos impulsivos a uma comunidade específica, chegam mesmo a considerá-los um mundo à parte, indesejável, causando-lhes deste modo distúrbios sociais" (LANE, 1992, p. 24).

Então devemos considerar o aspecto clínico reabilitador[10] um meio de controle social que padroniza a pessoa com deficiência auditiva de se incluir na sociedade? A estrutura de prevenção da surdez seria um antagonista da emancipação do surdo em sua dimensão cultural?

Na verdade, não, se considerarmos que os responsáveis são os discursos reabilitatórios, ou melhor, as promessas de normalidade e as retóricas que se impõem na sociedade contemporânea, favorecendo empresas cooperativas médicas e grandes empresas farmacêuticas de tecnologia de prótese auditiva. Muitos destes discursos são empreendimentos oportunistas que visam ao lucro imediato às custas da vulnerabilidade social e cultural das famílias que desconhecem a vida de surdos bem-sucedidos. O estereótipo da "surdez incapacitante" acaba reforçando o primeiro conselho médico sem muita reflexão.

Umas das consequências desta cultura da surdez incapacitante seria a necessidade subjetiva de impor aos Surdos que fazem uso da Língua de Sinais a rejeição ao uso de sua primeira língua para facilitar a comunicação com os ouvintes que ainda não possuem fluência nesta. Um caso que exemplifica isso ocorreu em uma escola de educação infantil onde foram contratadas duas professoras para exercer o atendimento para crianças surdas do Infantil I, uma surda e outra ouvinte.

Abaixo, vemos o relato de uma das professoras presentes – os nomes foram alterados e os locais omitidos para resguardar as pessoas envolvidas.

10 Mas devemos considerar que, de certa maneira, o acesso à saúde é um direito garantido por lei, conforme a Lei Brasileira de Inclusão n.°13.146/2015 (LBI), no art.18: "É assegurado atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do Serviço Único de Saúde (SUS)garantido ao acesso universal e igualitário [...]" (BRASIL, 2019a, p. 22) e no seu parágrafo 1°- "É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas públicas de saúde a ele destinado [...]" (BRASIL, 2019a, p. 22).

> Na entrevista estava um intérprete; eu, a Juliana, candidata ouvinte, uma candidata surda, a Camila, e a diretora da escola como entrevistadora. Era um momento de esclarecimento de normas de contrato empregatício, no qual a Camila e eu, Juliana, iríamos ocupar na empresa. Consequentemente como eu ainda não sabia me comunicar em Libras com minha futura colega de trabalho, foi chamado a compor a mesa um intérprete convidado para mediação entre o entrevistador e os entrevistados, no caso Camila, que é surda, facilitando a entrevista, ajudando na acessibilidade dentro da comunicação. No decorrer da entrevista, estava aparentemente correndo tudo bem, quando ocorreu um desconforto. Em um determinado momento da entrevista, quando a candidata Camila perguntou sobre uma questão do cotidiano das atividades. Daí a entrevistadora nas entrelinhas sugeriu que a candidata oralizasse durante o processo de trabalho na instituição educacional, em suma, abrir mão de sua língua de sinais que tinha obtido ao longo da sua vida educacional envolvendo sua infância até sua adolescência. Fiquei estarrecida diante de tal pedido, até mesmo da colocação indevida de um pedido da entrevistadora que sugeriu a modalidade do oral, pois sabia que a mesma, estimulada ao oralismo, mesmo tendo Libras sua língua primeira (L1). A entrevistadora indagou que, se caso ela tivesse em outro país, ela teria que se comunicar com a língua daquele país. Nem dando chance a mesma de se comunicar através da Língua de Sinais daquele país, já que todos os países têm língua de sinais. Foi sugerido o Oralismo. Mas, para nossa surpresa, a candidata Camila (surda) reagiu indagando que sua língua precisa ser respeitada, dando ênfase à sua luta pela acessibilidade. Isso me causou um desconforto diante da entrevistadora, por não respeitar a língua brasileira de sinais, sua primeira Língua (L1). Mas me causou uma admiração enorme perante a força da certeza da luta de uma comunidade que defende seus direitos. Direito de se comunicar através da Libras, que há séculos levanta a bandeira da acessibilidade. Quanto à entrevistadora, digamos que é um retrato da falta de conhecimento da comunicação dos surdos. E de que a sociedade ainda precisa aprender muito sobre o respeito à luta de uma comunidade que grita por seu espaço todos os dias, através da Língua Brasileira de Sinais (ENTREVISTA, 2020a).

Há uma tendência oportunista de conseguir vantagem às custas de um povo (Surdos) historicamente estereotipado, sobre os quais a visão distorcida predomina na sociedade ainda com muita resistência, com um forte apelo à conformidade social que padroniza pessoas humanas. É possível compreender que tal inclusão não ocorre de fato se considerarmos, por exemplo, que os Surdos oralizados, mesmo com certa capacidade auditiva, ainda dependem de legenda nas tecnologias de comunicação, a qual não está presente na maioria dos canais de televisão e mídias sociais, mesmo sendo uma lei federal[11]. Além disso, há ainda hospitais sem senha com tela eletrônica, falta de

11 LBI n° 13.146/2019: "Art.3.° [...] Inciso III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos,recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade

treinamento do setor pessoal, principalmente os recepcionistas, entre outras coisas.

No caso dos Surdos que fazem uso da Língua de Sinais, a agravante é imensamente pior, todos os anos (e por vezes no mês de abril) ocorrem polêmicas em grandes canais abertos de televisão ou em *reality shows* relacionadas à vexação e à discriminação da Língua de Sinais ou à profissão de tradutor-intérprete, como atitudes claras e incisivas contrárias à língua natural dos surdos desde a criação da Lei n.º 10.436/2002.

O discurso oportunista promovido por entidades ávidas pelo lucro imediato, sem reflexão moral de suas consequências, gera, inclusive, discórdia e desavenças entre os próprios membros com deficiência auditiva. Uma das comprovações de nossa afirmação está no debate público no Senado sobre o Projeto de Lei n.º 4.909/2020[12], que gerou a Lei n° 14.191/2021, alterando a Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), que trata das regras do oferecimento da Educação Bilíngue de Surdos, uma modalidade de ensino independente da educação inclusiva, que reconhece a Libras como a primeira língua e o português escrito como a segunda.

Durante uma sessão de debate público no Senado, pudemos perceber que a educação desejada por alguns grupos de Surdos que destacam a importância no reconhecimento linguístico das práticas educativas e estruturas sociais não é desejada por grupos de Surdos que se sentem prejudicados com a ascensão e o reconhecimento da Língua de Sinais. Algumas educadoras acusam até mesmo uma apropriação inadequada da cultura surda sinalizada como ponto de partida pedagógico e institucional, podendo,

---

relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia,independência, qualidade de vida e inclusão social; IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação,à compreensão,à circulação com segurança,entre outros,classificadas em: a)barreiras urbanísticas:as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave,obstáculo,atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e)barreiras atitudinais:atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; V- comunicação: forma de interação do cidadão que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como linguagem simples,escrita e oral,os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.” (BRASIL, 2019a, p. 14).

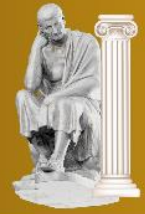
12 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HHJvpaT9kVE. Acesso em:27jan. 2022.

na opinião destas educadoras, gerar uma “segregação social baseada na língua”. Atitudes como essa retratam uma postura unilateral de reconhecimento do sujeito, sem pensar e refletir em como o sujeito se percebe e auto compreende.

Apesar dos dados limitados sobre o quadro social da pessoa Surda, podemos desenhar o panorama da pessoa Surda em nosso estado como indivíduos com limite sensorial com várias barreiras, físicas, atitudinais, culturais, sociais e econômicas. Deduzimos, pelo menos de modo provisório, o possível perfil do educando Surdo como sendo situado historicamente em um período de diáspora social, onde a informação mais acessível aos familiares sobre a dimensão da surdez é predominantemente clínico-médica.

Quando nos deparamos com o quadro sociofamiliar, percebemos que ainda hoje existem famílias que se chocam com o diagnóstico de surdez (quero ressaltar quando é apenas a surdez), demonstrando que, mesmo o surdo possuindo uma língua, a ideologia incapacitante predomina na sociedade. A ideia de “normalidade” sensorial predomina como quesito exclusivo de reconhecimento de sua cidadania.

2.2 HUMANISMO E SURDIDADE E PERSPECTIVA DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA DO FILÓSOFO HENRIQUE CLÁUDIO LIMA VAZ

A dimensão antropológica vazeana compreende como ponto de partida demonstrativo a busca da resposta à pergunta fundamental: o que é o homem? Em suma, a resposta dessa pergunta “[...] deve situar-se na interseção de dois saberes, medida que ele irá coroar sua explicação do homem com as duas prerrogativas da razão teorética e da razão prática [...]” (VAZ, 2011, p. 159) – a natureza desta pesquisa é profundamente socrática. A compreensão histórica do Pe. Vaz pressupõe o problema da ideia unitária do homem que entra em crise na contemporaneidade. Veremos adiante como a crise contemporânea proporcionou sérios problemas na definição da pessoa Surda em sua condição linguística.

> A partir do século XVIII, essa ideia ocidental do homem entra em crise com o desenvolvimento das chamadas ciências do homem com profundas modificações sofridas desde então pelas sociedades ocidentais. Hoje essa ideia do homem perdeu de modo aparente sua unidade. Como recuperar então uma certa "ideia unitária" do homem? (VAZ, 2011, p. 159)[13].

Essa crise consolidada pela hegemonia tecnológica de cunho materialista intervencionista desencadeou discursos de reparação e reabilitação onde os Surdos foram os agentes mais afetados pelas suas consequências. Esses discursos são oriundos das perspectivas abstratas do sujeito objeto, deduzidos a partir da esfera funcional dos fenômenos naturais aplicados aos condicionamentos do homem. Portanto, o método científico determinava uma finalidade imanente, operacional e funcional condizente com as estruturas sociais.

As raízes desta mudança epistemológica já se encontram na inauguração da compreensão humana de Thomas Hobbes, em sua Metafísica do Corpo (*De Corpore*,1655), onde, ao defender "[...] a hipótese do estado de natureza, como primeiro princípio da reflexão antropológica, ética e política, rejeita, de fato, o pressuposto de sociabilidade natural e estabelece o indivíduo como anterior à sociedade" (SOUSA, 2014, p. 43).

O advento da sociedade como mediações dos indivíduos é uma invenção propriamente moderna e expressa a nova relação do homem com o tempo e as revoluções por ele protagonizadas, que invocam determinantemente a cultura ocidental e criam um novo universo simbólico para as relações humanas (SOUSA, 2014, p. 41). As proporções da ciência empírica determinam uma apreensão da realidade, partindo do indivíduo uma consciência de se encaixar ao padrão já pré- estabelecido, pré-concebido, portanto, maior que este (indivíduo).

O cogito torna-se o princípio reorganizador dos sistemas de razões que formam nosso horizonte simbólico da sociedade, cuja polaridade são termos como sujeito-objeto; o sujeito abre pelo seu espírito o horizonte para a pesquisa científica e esta, por sua vez,

---

13 Acreditamos que esta crise da ideia unitária do homem seja a responsável pela customização da ideia de normalidade humana aplicada ao Surdo. Muitos autores também recorrem à ideia de uma dimensão restrita à mensura positivista que atenda às condições do mercado. Autores como Herbert Marcuse referem-se principalmente a um modo de vida condizente com o capitalismo vigente e também se expandem de forma consensual e com grande tendência totalizante pelo tecido social: esse "homem" faz avançar os pressupostos do mercado pelo território econômico e social. Nesta perspectiva cogitaram o Audismo de Carlos Skliare Paddy Ladd.

confere-lhe validade (SOUSA, 2014). Mas a importância do saber filosófico para o entendimento do educando Surdo está em viabilizar o processo educativo do discente; porém, a descrição tecnocientífica é extremamente problemática. Primeiro, por ser fechado em seu cogito, abstraia a realidade e focar funcionalidades primárias da corporeidade.

A disseminação destas múltiplas racionalidades gerou uma série de ideologias customizadas no âmbito social. Desenvolvendo perspectivas que até pouco tempo eram consideradas "científicas", como, por exemplo, a teoria eugênica, que, no auge da Segunda Guerra Mundial, apresentou sua face mais desumana e desumanizadora. O desenvolvimento de um materialismo pernicioso que semanticamente se confunde com aspectos sutis de "bem-estar", "autonomia", "acessibilidade", quando presente em discursos de grandes bandeiras partidárias em forma de "progresso" e desenvolvimento social.

Por isso o sistema antropológico vazeano nos proporciona um rico ínterim filosófico que orienta a ideia de homem mais aberto, proporcional à realidade como uma totalidade conceitual explanada no *dever-ser* da existência. A essência humana é fundamentalmente devir e estabilidade, ou seja, ao mesmo tempo que vivencia mudanças internas e efetiva-se na existência, não deixa jamais de ser o que é, humanidade. O problema na educação dos surdos é o reconhecimento desta humanidade surda.

O homem é essencialmente pessoa, mas não qualquer pessoa, e pessoa como um todo superabundante e aberta: "[...] a pessoa é um todo. Mas justamente porque no ápice de sua constituição ontológica ela se abre pela inteligência e pela liberdade, pela universalidade do Ser e do Bem, é paradoxalmente, um todo aberto" (VAZ, 2000, p. 237).

A dimensão metafísica vazeana é muito densa e extensa para abordarmos nesta exposição, isso fugiria ao nosso intento. Todavia, como chave de leitura interpretativa, faremos uso dos aspectos conceituais referentes ao homem de natureza científica, filosófica, psicológica, fenomenológica, social. O todo proposto pelo Pe. Vaz é exatamente as realidades externas e internas, objetivas e subjetivas que viabilizam tanto a natureza interna do homem quanto as possíveis determinações externas. Para definirmos nossa apresentação, faremos uso dos seguintes aspectos da antropologia vazeana:

> Segundo os conceitos de estrutura ou dos níveis ontológicos constitutivos do ser do homem, iremos distinguir: a) estrutura somática (categoria do corpo próprio); b) estrutura psíquica (categoria do psiquismo); c) estrutura espiritual (categoria do espírito). Segundo os conceitos de relação, que exprimem as orientações *ad extra* do homem, iremos distinguir: a) relação com o mundo (categoria da objetividade); b) relação com o Outro (categoria da intersubjetividade);
>
> c) relação com o Absoluto (categoria da Transcendência). Finalmente, segundo os conceitos de unidade, que unificam estruturas e relações, iremos distinguir: a) unidade como unificação (categoria da realização);
>
> b) unidade como ser-uno (categoria da essência) (VAZ, 1991, p. 167-168).

O roteiro metodológico[14] vazeano propõe uma articulação dialética entre as nuances categóricas expostas acima. Seria profundamente extenso detalharmos todos eles, mas uma questão de suma importância para nosso entendimento filosófico são os desdobramentos conceituais. Os momentos lógicos[15] e suas resoluções nos habilitam a refletir sobre uma dimensão diferente da questão clínica. As estruturas fundamentais do ser humano articulam-se de forma tridimensional, conforme os aspectos da tradição filosófica clássica, a saber:

> A parte sistemática é constituída pelas regiões categóricas de estrutura (corpo, psiquismo e espírito), de relação (objetividade, intersubjetividade e transcendência) e de unidade (realização e pessoa). Unidade das categorias de corpo próprio, psiquismo e espírito instauram o domínio estrutural do homem. Tal domínio corresponde ao ser substancial do ser humano ou à sua unidade ontológica, que, enquanto unidade, o traz distinto dos outros seres; tal distinção já coloca o homem em face do seu universo de relações e o constitui como ser finito (noção de finitude), o que diz respeito à multiplicidade na ordem do ser (SAMPAIO, 2006, p. 105).

O corpo não é compreendido apenas nas deduções abstratas da ciência moderna,

---

14 “Objeto. Trata-se, aqui, do homem-objeto, que é também sujeito: não só sujeito como produtor do saber sobre si mesmo, mas sujeito que permanece tal em sua objetivação pelo saber. Essa peculiaridade do objeto-sujeito tem lugar tanto no nível da pré-compreensão como no da compreensão explicativa e no da compreensão filosófica.Conceito: no conteúdo da categoria, encontram-se elementos da conceptualização fenomenológica própria da pré-compreensão e elementos da conceptualização formalizada própria da compreensão explicativa. Discurso.As categorias que exprimem o sujeito devem ser articuladas de modo a manifestar o movimento lógico de constituição do sujeito enquanto sujeito,ou o movimento lógico que traduz a experiência antropológica original” (VAZ, 2011 ,p. 165).

15 “Podemos distinguir, assim, três níveis de conhecimento do homem que a Antropologia filosófica deve levar em conta ao definir seu procedimento metódico e ao percorrer os passos de sua organização sistemática: a) plano da pré-compreensão:essa tem lugar num determinado contexto histórico- cultural, no qual é predominante uma certa imagem do homem, que modela uma forma de experiência natural que o homem faz de si mesmo e que exprime intelectualmente em representações, símbolos, crenças, etc. b) plano da compreensão explicativa: é o plano no qual se situam as ciências do homem, que pretendem compreendê- lo por meio da explicação científica, obedecendo a cânones metodológicos próprios de cada ciência; c) plano da compreensão filosófica (ou transcendental): o termo “transcendental” é usado aqui em dois sentidos. O primeiro é o sentido clássico,ou seja,o sentido que pervade todos os aspectos do objeto ou, em outras palavras, considera o objeto enquanto ser” (VAZ,1994, p. 159).

de fato, o corpo está para além delas. O ponto de partida dessa pré- compreensão é a distinção, no homem, do corpo como substância material (totalidade física) e como organismo (totalidade biológica) de uma parte e o corpo como corpo próprio (totalidade intencional) de outra. É no sentido desta distinção entre ser e ter o corpo que o corpo é para o homem um corpo vivido (*corps vécu*), não no sentido da vida biológica, mas da vida intencional (VAZ, 2011), pois o mesmo possui em seu ser um amplo campo de possibilidades que são apreendidas de forma diferenciada por cada pessoa em relação ao corpo, é uma “[...] totalidade intencional distinta de uma presença natural (presença impropriamente dita ou simples estar-aí) e uma presença intencional (presença no sentido próprio ser-aí)” (VAZ, 2011, p. 179). Neste dinâmico processo de apreensão de si mesmo por si mesmo, configura-se nas possibilidades o poder se autodeterminar e se definir em sua realidade íntima subjetiva.

Por mais que exista uma série conjunta de intervenções exteriores sobre este corpo, o corpo-próprio destina um “instrumento” mediador da realidade objetiva. Por vezes, determinadas inicialmente (as condições do nascimento, os eventos físico-biológicos, determinações socioculturais); contudo, não permanentemente. Sobretudo aos Surdos, o implante coclear, as práticas clínicas e a convivência, por mais determinantes que sejam, não determinam o Surdo, pelo menos não definitivamente.

A presença natural codifica a atitude “passiva” do homem em relação ao mundo, recebendo, de forma indiscriminada, as relações recíprocas e não recíprocas, no primeiro momento do advento de sua consciência. Todavia, sendo uma condição originária, não é permanente, pois esta consciência desenvolve uma presença intencional. Uma intenção assume o caráter de busca tanto do entendimento quanto da apreensão e desenvolvimento do ser.

A intenção da constitutiva dessa pergunta dirige-se, pois, à mediação dialética na possibilidade da qual o sujeito [S] suprassume o dado ou como Natureza corpo como [N] na Forma [F]. Essa Forma será aqui como expressa categoria da corporalidade, ou seja, irá integrar a categoria estrutura constitutiva do discurso da Antropologia filosófica como resposta à questão radical sobre o ser do homem. Portanto, a categoria da corporalidade define-se como movimento termo do dialético no qual o corpo (entende-se aqui o corpo próprio, pré-compreensão e o corpo abstrato da compreensão explicativa) é suprassumido

pelo sujeito no movimento dialético de constituição da essência do sujeito ou da resposta à questão sobre o seu ser (VAZ, 2011, p. 185).

Desta maneira, o ser da pessoa humana naturalmente se coloca no mundo como permanente aprendizado, perpassando a educação informal da cultura e a educação institucional formal não apenas como um objeto abstraído da realidade, mas como alguém que constrói seu estar-no-mundo como significado[16]. Observamos, porém, que, na esfera do psíquico, esse estar no aqui e agora do mundo não denota uma presença imediata, como sucedia no caso da presença corporal, mas uma presença imediata, que se dá por meio da percepção e do desejo.

Trata-se, pois, da presença de um Eu percepiente e apetente. A passagem do estar-no-mundo para o ser-no-mundo, ou da presença natural para a presença intencional, dá-se aqui no sentido de uma interiorização do mundo ou da constituição de um mundo interior (VAZ, 1991). O âmbito da "[...] captação do mundo exterior é a tradução ou reconstrução desse mundo exterior no mundo interior que se edifica sobre dois grandes eixos: o eixo da representação e o eixo da pulsão" (VAZ, 2011, p. 191).

Portanto, baseando-se na estrutura fundamental do ser humano, deduz- se que a relação de finito e infinito, interioridade e exterioridade, é o "lugar"[17] nascente da identidade Surda. A exterioridade visual é apreendida pela interioridade, e a finitude sensorial abre-se pela razão e liberdade, a infinitude do sentido e das significações.Nestes conjuntos de condições humanas, constrói-se o ser-pessoa; contudo, ao referi-la ao Surdo e à sua condição linguística, de uma língua diferenciada dos demais falantes, oriunda da ausência da audição, a Surdidade, ou seja, a condição inteligível de aquisição de conhecimento prioritariamente visual- gestual-espacial.

Por isso, dentre todas as pessoas com deficiência, talvez o Surdo seja o único protagonista de uma língua diferente da oral auditiva sonora. Não se aprende Língua de Sinais somente e exclusivamente para garantir um conhecimento acessível para o agente

---

16 Na relação intersubjetiva, o corpo é sinal endereçado ao outro, e o significado desse sinal deve ser interpretado pelo outro; na relação objetiva, é suporte das significações do estar-no-mundo do sujeito, que são por ele interpretadas. Por outro lado, por meio do corpo,estendem- se as raízes biológicas de nosso comportamento como seres cognoscentes (VAZ, 1994).

17 Pretendemos dizer α-τόπος, pois o pensamento não pode ser visto, sentido, mensurado ou pesado. Simplesmente atribuímos à interioridade do Surdo um ambiente íntimo de sua piedade, mas não lacrada ou fechada, mais dinamicamente aberta de uma riqueza criativamente incomensurável. Dessa íntima essência do ser-Surdo,pode brotar sua estrutura de língua,identidade e cultura na exterioridade.

Surdo. Mas, apreende-se Língua de Sinais para sonda a inteligência criativa do Surdo, onde se pensa o ente em sua totalidade língua, essência e sua verdade, o Eu Sou Surdo pensa, reflete, sofre e se alegra em uma inteligência sinalizante e gestual. Portanto, toda nossa elaboração de metodologia de ensino parte desse princípio supracitado.

A Antropologia filosófica, obra na qual foram organizados sistematicamente a partir de uma perspectiva antropológica *personalista* que repousa sobre a ideia unitária da Razão (SAMPAIO, 2006, p. 40-41). Esta é a condição radical (raiz) do Eu Surdo, a deficiência não é ausência, mas, ao contrário, é superabundância de sentido em uma modalidade repensada e retomada em um dinâmico processo linguístico, modalidade visual, espacial e gestual. Nisto o Pe. Vaz nos apresenta uma feliz definição sobre a linguagem.

> O aparecimento do outro no horizonte da intencionalidade do Eu tem lugar, por conseguinte, no *medium* da linguagem, entendida no seu sentido mais amplo como estrutura significante que se diferencia das múltiplas formas, desde a postura corporal e o gesto até a prolação da palavra e a articulação do discurso, em particular do discurso de interlocução (diá-logos). Nossa atenção se volta particularmente aqui para a dimensão da linguagem definida como *medium* da interlocução ou como terreno no qual se desdobra a relação recíproca entre sujeitos (VAZ, 2011, p. 50-51).

Toda a gestualidade e a corporeidade expressas pelo sujeito Surdo são fruto de uma inteligibilidade criativa profundamente correlacionada “[...] à passagem da forma ao conteúdo da expressão ou, em termos de linguagem, do significante ao significado, move-se igualmente no horizonte temático da relação do homem consigo mesmo, expressa na reflexividade do dizer-se a si mesmo [...]” (VAZ, 2011, p. 11-12). A radicalidade desse horizonte que se abre constitui a essência do sujeito Surdo, garantindo-lhe não apenas uma apreensão cognitiva de aquisição de conhecimento, mas também reconhecimento de sua língua.

O dinamismo periférico e visual da corporeidade Surda também favorece uma aquisição psíquica interna: “[...] manifesta-se uma reflexividade dos atos psíquicos que os distingue radicalmente dos processos orgânicos que têm lugar no domínio da corporalidade” (VAZ, 2011, p. 192). A visualidade é uma característica marcante dos Surdos, sejam eles oralisados, sejam eles sinalizantes, mas não uma visualidade aquém de qualquer coisa, e uma inteligibilidade visual proporcional à semântica da

existencialidade.

Contudo, a distinção entre Surdos oralizados e Surdos sinalizantes, ocorre pela opção livre e pessoal do educando. Se casualmente o aluno se considera um Surdo e faz uso de sua condição auditiva como prioridade da apreensão cognitiva, mesmo com pouca estrutura auditiva, consideramos um Surdo oralizado, por outro lado, o Surdo que faz uso da visão como condição prioritária de apreensão cognitiva, pode sim considerá-lo um Surdo sinalizante. A condição identitária, não cabe ao docente averiguar, mas sim, acolher, pois dentro do povo Surdo essa condição é delicada e por vezes deveras traumática.

A Surdidade é o desenvolvimento de humanismo transcendental, linguístico, de sensibilidade visual, gestual, espacial. O espírito linguístico da Surdidade e o modo radical do *ser-em-si*, do Eu Surdo, não podem realizar-se apenas pelas conjunturas sociais da reabilitação devido à falta da efetivação de sua Língua como condição concreta no âmbito da sociedade. Portanto, o Pe. Vaz nos apresenta quais os níveis de encontro nas relações linguísticas que podem ser aplicadas na realização da pessoa Surda como Eu sou Surdo em si, tanto para o ser-Surdo-com os outros.

No nível do encontro pessoal, temos a relação pessoal Eu-Tu, onde se dá a mais perfeita reciprocidade entre os indivíduos. Este nível, por ser o primeiro, será também o fundamento de todos os outros níveis, e sua forma de acontecer se dará pela relação de diálogo. Esta relação de diálogo deverá ser mantida por uma atitude de fidelidade. Ela perseverará pela amizade e terá a sua mais profunda e verdadeira realização no amor (VAZ, 2000).

No nível do encontro comunitário, como o próprio nome daria a entender, a relação Eu-Tu amplia-se para receber um terceiro e assim sucessivamente. Temos aqui uma forma de interação mais ou menos profunda dos indivíduos na unidade de um Nós. Neste encontro há um predomínio de fatores racionais e afetivos. Os fatores racionais agem no sentido da aceitação espontânea da justiça como equidade e não admite discriminações arbitrárias na participação dos bens da existência comunitária (VAZ, 2000).

Se nos outros níveis o encontro se dava imediatamente, no nível do encontro

societário o encontro com o outro será mediatizado por instâncias reguladoras. A estabilidade institucional no nível do encontro societário corresponde, de resto, a formas análogas de instituição no nível do encontro pessoal (por exemplo, a instituição familiar) e no nível do encontro comunitário (por exemplo, as instituições de direito privado), com suas instâncias normativas e eficientes, subordinadas, no entanto, às instituições da sociedade como um todo. Será essa organização que permitirá que falemos de uma consciência moral intersubjetiva (aqui como consciência cívica), de caráter ético-político, capaz de fazer a união dos indivíduos na qualidade de cidadãos (VAZ, 2000, p. 89).

O espírito da Surdidade não se reduz a um instrumento de comunicação de pessoas com deficiência, pois, se assim o fosse, o Surdo estaria fadado a uma vivência ambígua de um estrangeiro em sua própria pátria. O ensino da filosofia deve se entrosar com os padrões culturais próprios da identidade Surda, efetivando inicialmente na escola como instituição plenamente efetivada, e desdobrando-se nos mais vastos setores da sociedade.

Destaca-se a expressividade linguística de liberdade e inteligibilidade do ser-em-sido Eu Surdo como médium linguístico das relações com as outras pessoas e a sua construção de mundo. Isto porque o encontro humano no “[...] médium da linguagem é sempre um encontro espiritual, em que presenças espirituais e não apenas presenças físicas, estabelecem entre si relações intersubjetivas.” (SOUSA, 2014, p. 51). Neste fluxo dos espíritos, transita a Língua de Sinais e todo o seu patrimônio espiritual e imaterial. Negar este patrimônio, e negar a própria humanidade do Surdo, é subjugá-lo à aparência vazia da oralidade imposta.

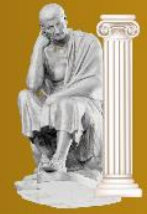
O estudo deste espírito linguístico e da identidade do Eu Surdo permeia a necessidade de transitar em outras áreas de conhecimento que condicionam as estruturas desta língua e a forma como a pessoa Surda vivencia e interage. A visão antropológica vazeana nos apresenta uma chave de leitura que nos provoca a se desdobrar no horizonte da existência permeado pela língua. Conhecer o educando Surdo é sair das periferias existenciais do pragmatismo social predominantemente ouvinte e mergulhar no fluxo imenso das projeções do espírito surdo (pedagogia surda, Linguística de Sinais, arte surda e visualidade semântica) e propor uma metodologia que possua o cheiro da natureza Surda.

2.3 ABORDAGEM TRADUTÓRIA E A INTERMODALIDADE COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE ENSINO

As orientações supramencionadas nortearão os caminhos da nossa produção prática e apresentação. O desafio do ensino de filosofia para Surdos não está mais em aprender a LIBRAS para tornar o conteúdo acessível. O momento histórico hodierno está em fortalecer, promover e preservar essa cultura linguística. A pessoa surda, com a sua identidade linguística, cresce e se desenvolve em um ambiente de rejeição social, que, no âmbito sensorial, independe da condição social. Além disso, é profundamente limitada pelas estruturas que não acolhem a sua surdez. Adotar o Bilinguismo como método de ensino de filosofia para Surdos é resgatar a memória e fazer uma reposição histórica de povo que foi excluído pela sua língua.

Sobretudo, devemos levar em consideração a visão que o sujeito Surdo faz de si mesmo e por si mesmo, respeitando o seu direito preclaro de consciência e autoafirmação. Mas um assunto que não podemos negar é o peso cultural que carrega o conceito clínico (surdez) sobre as estruturas sociais que não se adequam às necessidades do sujeito, o que pode ou não influenciar no sentimento de auto aceitação deste. Apesar deste quadro de repressão e supressão incomensurávelmente pesados e tiranicamente determinantes, inevitavelmente, deve-se acolher como o indivíduo percebe-se a si mesmo.

A virada para a pedagogia do surdo tem sido apresentada como uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte. A transgressão pedagógica que realizamos não nos apavora, mas nos identifica, nos dá a sensação de que é isso que queremos. De fato, alguns aspectos cambiantes fazem desaparecer a pedagogia ouvinte presente nos discursos narrativos, frutos de agências coloniais (PERLIN, 2006, p. 5). Os desafios postos ao ensino das massas tornaram necessário não somente romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino (RODRIGO, 2009, p. 21).

Do ponto de vista do conteúdo, também se devem estabelecer parâmetros adequados ao perfil do aluno. Ninguém, em sua sã consciência, pode esperar um conhecimento muito amplo e sistematizado da história da filosofia ou a produção de reflexões originais (RODRIGO, 2009, p. 21). Portanto, do ponto de vista instrumental, a didática da filosofia deve perseguir, em termos gerais, uma dupla finalidade: criar

mediações pedagógicas que facilitem os processos de aprendizagem, promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas (RODRIGO, 2009, p. 26).

A garantia de que a implementação das metas almejadas se fará respeitando a especificidade do saber filosófico implica e assegura dois pontos básicos. Quanto ao conteúdo: conferir centralidade ao texto filosófico. A leitura de alguns trechos ou excertos de textos filosóficos deve ocupar um lugar central no ensino, visto que somente esse convívio propicia, para além da mera informação, um efetivo exercício da reflexão filosófica, mediante o contato direto com o pensamento de determinado autor, conhecendo o interesse que o move em direção à pesquisa, suas indagações, bem como os argumentos que fundamentam e justificam suas teses (RODRIGO, 2009, p. 27).

E do ponto de vista formal: o método de acesso aos conteúdos deve comportar a aquisição de competências lógico-discursivas que sejam específicas e inerentes à natureza do saber filosófico, tais como problematizar, conceituar e argumentar. Tal especificidade só estará efetivamente assegurada se a aquisição dessas competências for exercitada sobre conteúdos de história da filosofia. Fica evidente que a distinção entre conteúdo e forma possui um caráter meramente didático, uma vez que os dois aspectos devem ser trabalhados de forma concomitante (RODRIGO, 2009, p. 27).

Mais que em outros tempos, torna-se crucial a criação de estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. Quanto maior a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância das mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados. Não tendo condições para um acesso autônomo ao conhecimento especializado, esses alunos são os que mais necessitam de auxílio para chegar lá (RODRIGO, 2009, p. 28).

Isso significa dizer que, no processo dinâmico da formação da pessoa Surda, há uma importância da visão como relação intrínseca do sentido estabelecido. Devido a isso, a gramaticalidade da Língua de Sinais é a forma que apela para a efetivação na imanência. A diversidade linguística essencial presente na modalidade das Línguas de Sinais está em

sua característica visual e sensorial, ou seja, não apenas na visão, mas também na percepção sensível da pessoa surda. Sentidos como o tato e o olfato são portas que necessitam ser exploradas para o bom condicionamento estratégico de ensino.

Deve-se constituir o sentido ou, para ser mais formal, a tradução semântica dos conteúdos disciplinares da filosofia para maior acesso cognitivo e reflexivo dos discentes. Abordamos a carga semântica como "[...] espécie de movimento do pensamento que vivifica a comunicação humana. O sentido é o mundo da vida na fala, do texto, da comunicação humana" (FELTES, 2003, p. 21).

Nesta abertura, as condições de conhecimento e experiências individuais que são percebidas pelo docente podem ser referências de conceitos e pontos de partidas de reflexão para os alunos. Ao compreendermos as diferenças ontológicas entre línguas orais e gestuais, captamos também o modo de vida a que estão circunscritos, "[...] para entender sua noção de sentido e de significado, é necessário não perder de vista as linhas gerais da filosofia, especialmente os conceitos de intencionalidade semântico-ontológica" (FELTES, 2003, p. 24).

Sobre a questão das estratégias de acessibilidade, dentre tantas respostas, defendemos uma postura tradutória onde os conceitos da filosofia podem ser não simplesmente traduzidos mas também ressignificados. Na área da linguística, adotamos o referencial teórico de Rimar Segala e Ronice Quadros (2015), em seu artigo intitulado Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística em textos escritos do português para Libras oral (2015).

Tradução intralingual, ou reformulação,corresponde à interpretação da língua para a mesma língua (por exemplo, o texto de adulto para texto infantil). Tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, é definida como a interpretação de uma língua para outra; ou seja, uma interpretação de signos verbais de uma língua para outra língua. Tradução intersemiótica ou transmutação é definida como a interpretação de um sistema de código para outro por meio de signos de sistemas não verbais. Na verdade, a proposta capta a especificidade dos aspectos na tradução intralingual, tradução interlingual e intersemiótica, que inclui uma língua de sinais. Ou seja, a tradução intermodal está imersa nesses três diferentes tipos de tradução (SEGALA; QUADROS, 2015, p. 359).

Destaca-se a ideia de que os sistemas de tradução intermodal acompanham, em linhas gerais, os princípios, abordagens e técnicas já desenvolvidos para os sistemas intramodais (de uma língua oral-auditiva para outra língua oral-auditiva); a ideia de que os sistemas de tradução intermodal se subdividem, na verdade, em dois subsistemas: o de tradução de uma língua oral- auditiva para um sistema de escrita da língua visual-espacial; e o de síntese de sinais (visual-espacial) a partir desse sistema de escrita, que envolve a ideia de que a complexidade da tarefa está evidentemente relacionada ao sistema de escrita da língua visual-espacial adotado (SEGALA; QUADROS, 2015, p. 360).

A língua-fonte (LF), portanto, é a Língua Portuguesa escrita e a língua- alvo (LA) é a Língua Brasileira de Sinais na sua versão oral. Entende-se "oral" a língua na sua forma de expressão sinalizada (língua gestual-visual),no caso específico das línguas de sinais, expressão em sinais. Como as modalidades das línguas envolvidas são diferentes, percebem-se efeitos da modalidade. O fato de a Libras está na versão "oral", como apontado por Quadros e Souza, ou seja, na versão em sinais que resulta na filmagem do texto em Libras, vai determinar uma sobreposição de elementos da tradução e da interpretação, ou seja, os tradutores dispõem de tempo para realizar a tarefa da tradução do Português para a Libras (QUADROS; SOUZA, 2008, p. 3 *apud* SEGALA; QUADROS, 2015, p. 363).

O texto-alvo em sinais filmado não é de fácil edição, como um texto escrito. O vídeo apresenta uma produção "oral" que é filmada em Libras e envolve um processo de revisão bastante trabalhoso. Revisar o texto em Libras, editar e refazer a filmagem são tarefas que não se aplicam a uma tradução envolvendo textos escritos. Assim, desenvolver estratégias de produção destas filmagens torna- se relevante. Os tradutores e os editores das filmagens devem trabalhar em parceria para a produção do material que inclui o texto em Libras (SEGALA; QUADROS, 2015).

O tradutor deve ter afinidade em atuar diante da câmera, ou seja, ele deve estar à vontade no ato tradutório, incorporando personagens por meio de expressões faciais e movimentos corporais. Caso envolva obras literárias, os papéis do narrador e dos personagens são alternados por meio dos mecanismos de incorporação disponíveis na língua, como a incorporação facial de um personagem que o identifica. Aplicadas à tradução, apresenta o uso de descrições imagéticas como um componente que sobrepõe

uma tradução interlingual (Português para a Libras) e uma tradução intersemiótica, por envolver representações visuais que não representam itens lexicais da Libras, mas formas de reprodução visual de partes do discurso em Libras que enriquecem o texto para além de uma linguística convencional (SEGALA; QUADROS, 2015, p. 364-365).

Cada sistema de signos constitui-se de acordo com sua especialidade característica, que possibilita sua articulação em conjunto com os órgãos emissores-receptores (sentidos humanos). Estes produzem as mensagens que reproduzem os sentidos. É pelos sentidos que os homens se comunicam entre si. Considerando isso, podemos vislumbrar as sobreposições entre a tradução intersemiótica e as traduções interlingual e intermodal. As línguas também envolvem os sentidos humanos com o propósito de comunicar (SEGALA; QUADROS, 2015, p. 364-366).

É necessário conhecer mais profundamente como elaborar um ambiente visual e semântico para reflexão desta inteligibilidade visual. Ensinar filosofia apenas transliterando conceitos é uma forma conteudista de transmitir o conhecimento, mas sem provocar reflexão. Torna-se necessário abrir-se à condição deles, participar do modo deles de interagir no mundo. Por isso, aspectos como os contos para Surdos, as estratégias de linguagem acrescidas de dramas e histórias típicas dos Surdos necessitam estar presentes no currículo de ensino.

Faz-se necessária, assim, a liberdade de ser educado pela sua própria cultura e língua e todo o conjunto de significações que essa cultura pode comportar e potencializar as condições dos educandos. Contudo, as estruturas de Estado que ainda não assimilaram a essência da cultura Surda acabam legalizando a prática do docente fundamentado apenas com alguns cursos de Libras, sem considerar a fluência e a criatividade sociocultural de suas práticas pedagógicas. Salienta-se ainda a ausência de incentivo para criação de novos modelos de ensino que poderiam ser customizados socialmente, sobretudo, a ausência de campanhas publicitárias que desenvolvam a consciência coletiva da maioria dos ouvintes sobre a situação histórica atual dos Surdos e sua diversidade.

A pessoa é, pois, o sujeito adequado da atribuição da vida segundo o espírito. Na intimidade profunda da vida pessoal, dá-se o entrelaçamento da inteligência e da liberdade naquele que denominamos o quiasmo do espírito finito. No nível do espírito, a pessoa é constitutivamente enquanto ser inteligente e livre, perante a infinitude do Ser (VAZ, 2013,

p. 193).

As Línguas de Sinais são o dinâmico processo inteligível de significações linguísticas, são os procedimentos *actushumanis*, ou seja, são a liberdade transcendental,“[...] persona significat id quod est perfectissimum in tota natura[...]” (AQUINO, 1993, p. 29 *apud* VAZ, 2013, p.193), diga-se “A pessoa é a completude de toda a sua natureza”.

A Surdidade pode e deve ser entendida como construção sociocultural para as pessoas surdas que se contemplam e se determinam nesta dimensão linguística. O problema reside e persiste em considerá-las apenas como pessoas com deficiência, como agentes passivos na existência.

As relações clínicas com os tratamentos de reabilitação promovem uma universalidade normalizadora que para alguns agentes sociais são profundamente repressores e promotores de preconceitos. Por outro lado, é claro que existem dissidências e discordâncias; contudo, o justo é saber qual metodologia de ensino é a mais adequada e promova a preservação dessa cultura Surda – não basta adaptar, é necessário preservar.

As orientações supramencionadas nortearão os caminhos da nossa produção prática e apresentação. O desafio do ensino de filosofia para Surdos não está mais em aprender a Libras para tornar o conteúdo acessível. O momento histórico hodierno está fortalecendo, promovendo e preservando essa cultura linguística. A pessoa surda com a sua identidade linguística cresce e se desenvolve em um ambiente de rejeição social. Isso, no âmbito sensorial, independe da sua condição social. Além disso, a pessoa surda é profundamente limitada pelas estruturas que não acolhem a sua surdez. Adotar o bilinguismo como método de ensino de filosofia para Surdos é resgatar a memória e fazer uma reposição histórica de povo que foi excluído pela sua língua.

2.4 A ONTOLOGIA CRÍTICA DE PADDY LADD E A CRÍTICA AOS DISCURSOS IDEOLÓGICOS MÉDICO-REABILITADORES E O EU SURDO HISTÓRICO

Para o filósofo britânico Paddy Ladd[18], os Surdos foram historicamente oprimidos no uso de sua condição linguística, fato que persiste até hoje, na contemporaneidade. Esta condição de repressão e supressão é definida pelo autor como "Audismo" ou "Ouvitismo". Resumidamente, tal condição seria o discurso ideológico médico-reabilitador justificado pela promissora esperança de normalização de fundamento oral-auditivo que está sutilmente imposta ao sujeito Surdo, inviabilizando seu desenvolvimento linguístico-cultural. A Corporeidade Surda seria um projeto de colonialismo de controle e dominação ao qual todos os Surdos seriam submetidos.

Predominava a perspectiva funcional da corporeidade, destacando excessiva e evasivamente a questão da audição e da oralização. Pesquisadores em vários países exploraram a composição do ouvido e as possíveis causas da surdez como consequência "[...] de doenças e especulando sobre a relação entre a surdez congénita e o mutismo, sendo um dos seus motivos amenizar a surdez acidental entre os ricos e poderosos. Por definição, a sua percepção das pessoas Surdas era negativa, centrada no modelo médico" (LADD, 2013, p. 70).

Em sua trajetória acadêmica, Paddy Ladd, motivado pela militância política, conseguiu definir a ideia de cultura Surda britânica fazendo uso das contribuições teóricas diversificadas, como, por exemplo, os Estudos Culturais e a Etnografia Crítica em sua abordagem metodológica. O esforço conceitual teórico, ligado à Antropologia Crítica, os Estudos Culturais, teorias pós-coloniais, as perspectivas foucaultianas de macro e micropoder, desvelando um panorama de pesquisas na área e insurgindo na difusão de temas pautados na categoria "cultura surda", criteriosamente diversificada e multifacetada. Investigou as experiências das escolas residenciais para surdos (perfis de escolas britânicas). Em clubes e associações, ele caracterizava as diferenças de classe

18 Paddy Ladd foi ativista da causa Surda e pesquisador Surdo britânico.Sua tese, Em busca da surdidade: em direção a uma compreensão da cultura surda britânica, defendida em dezembro de 1998, conferiu-lhe o título de doutor em Filosofia pela University of Bristol. Contudo, Paddy Ladd ainda é desconhecido na área de ensino da filosofia. Em contrapartida, ele já é bastante conhecido em áreas como pedagogia e linguística. A grande contribuição de Paddy Ladd está em seu esforço de apresentar um conteúdo epistemológico que rompe com a mentalidade social médico-reabilitadora que suprime a identidade linguística cultural do Surdo britânico.

média Surda e dos operários surdos, de modo a caracterizar um modelo de cultura Surda com uma dimensão nacional no Reino Unido.

Conforme o século avançava, existia, contudo, uma maior pressão para subverter o modelo linguístico Surdo e substituí-lo por um discurso médico rejuvenescido, usando esse tropo central e eufemismo do século XIX. Progresso contra o qual se situava a Natureza enquanto tropo regressivo, e a tecnologia, inevitavelmente e até de forma preordenada, consagrada como a filosofia primária do futuro. Este tema tem uma importância particular para o Oralismo no século XX, o seu fracasso continuado era mascarado por uma declaração de que o próximo desenvolvimento científico, sempre ao virar da esquina, produziria, de alguma forma, os resultados desejados que fugiam daquele tempo presente (LADD, 2013, p. 72).

Graham Bell é um alvo útil para este intento, pois incorpora várias das forças que, como vimos anteriormente, informaram a filosofia Oralista. Ele "emanava" poder político e social devido ao seu pano de fundo familiar, aumentado pela riqueza derivada da sua invenção do telefone, enquanto esse sucesso, no prestigioso domínio da ciência, deu-lhe credibilidade ideológica, tanto dentro como fora dos domínios médico-científicos. "A ciência, declarou, em conjunto com o nosso conhecimento, deixando-nos mais próximos de Deus, é o que de mais elevado existe" (LANE, 1984, p.342 *apud* LADD, 2013, p. 73).

A categoria de "Surdo-mudo" emergiu como um pré-requisito necessário para o estabelecimento da educação de surdos. Criou-se um princípio para o sistema de classificação pelo qual mais tarde se administrariam (controlariam) as pessoas Surdas. Foucault (1979) também se concentra na capacidade crescente do Estado para usar a medicina para dissecar, categorizar e controlar o corpo humano, ocorrendo, talvez não coincidentemente, ao mesmo tempo que atitudes negativas relativas ao corpo humano e à sexualidade estavam a ser promulgadas (LADD, 2013, p. 79).

Outra mudança importante durante este período refere-se às relações entre poder e conhecimento. A partir do iluminismo, os sistemas institucionalizados também cooptam pelo próprio conhecimento. Procurando controlar o que podia ser considerado conhecimento, conseguem mascarar o poder atrás da (aparente) razão, controlando desta forma os termos nos quais o discurso podia ser conduzido e retendo a capacidade de suprimir ou ignorar discursos em disputa (LADD, 2013, p. 79).

O formalismo do conhecimento viabilizou a crença da construção de uma sociedade organicamente rentável, de indivíduos passíveis de intervenção aplicável, inclusive no corpo humano. Concebeu o corpo humano passível de cálculos mensuráveis e eficientes na sua reorganização funcional e de tentativas infames de investigação científica.

As formas reducionistas comentadas anteriormente consistem na uniformidade como se interpreta o sujeito em sua relação social, dando importância maior para sua condição laboral engendrada no contexto da produção. O discurso oriundo das ciências empíricas protagonizou uma efetiva emancipação do indivíduo, em sua base imanente, proporcionando uma universalização da forma física como prioridade em detrimento dos aspectos culturais.

O pragmatismo social considerou a possibilidade de construir uma sociedade conforme o modelo teórico das ciências experimentais. Desta maneira, a projeção do outro não se resumiria apenas ao condicionamento sociocultural, mas sim ao discurso técnico-científico de intervenção direta do sujeito como componente solidário de um organismo social.

A cultura é a chave em comum com os outros povos colonizadores e minorias linguísticas. Os poderes político e econômico poderão ou não ser as forças condutoras por trás da opressão linguística. Todavia, tanto a chave quanto a fechadura em que ela roda são a cultura. Um povo pode existir sem uma língua que não seja sua, mas sem cultura não existe povo (LADD, 2013, p. 9). Entre outras questões, na modernidade, sobretudo nos primórdios do século XVII, após a expansão da Revolução Industrial, a ascendente onda de expansão da Linguagem Tecnocientífica originou o surgimento crescente de ideologias de perspectivas mais seletivas e eugênicas.

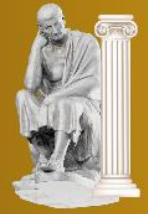
O avanço industrial que sustentou o colonialismo foi, fatalmente, um produto da ciência. Assim, iniciou-se o desenvolvimento de ideologias que estabeleceram a ciência como um dos pontos de referência pelos quais a superioridade e o domínio de raça e da classe podiam ser justificados, “coisificando” o discurso que se mantém até o presente. O biopoder, este triunvirato imperialista- medicalista-cientista, por definição, estava a acumular uma grande riqueza nacional e global, dando um novo impulso à prioridade Oralista tradicional em ensinar a crianças Surdas a nobreza do falar (LADD, 2013, p. 70-

71).

Entre outros experimentos, inseriu uma sonda na trompa de Eustáquio e tentou limpar com jatos de água. Realizou suas tentativas em cento e vinte alunos, praticamente todos na escola, salvo umas duas dúzias que não se sujeitaram. Insatisfeito, uma das últimas tentativas envolvia fraturar o crânio de alguns alunos, batendo atrás da orelha com um martelo (LADD, 2013, p. 70-71).

Notavam-se os cientistas, e suas “curas milagrosas”, e jornais diários batendo o tambor para angariar dinheiro para as crianças Surdas serem submetidas a cirurgias, sem pensar que talvez essas crianças não quisessem se sujeitar a tal coisa. A qualidade mais traiçoeira desta imagem é o fator da benevolência. Essa construção das comunidades Surdas está profundamente tecida pelos padrões ideológicos colocados nas cabeças por pessoas que nunca as conheceram. Essas ideias e imagens não vieram por utilização dessas línguas de sinais globais ou das comunidades que eles construíram contra todas as adversidades (LADD, 2013, p. 8).

A teoria da deficiência conseguiu vingar nos anos 1980, quando as pessoas deficientes conseguiram identificar atitudes para consigo mesmo, com base na crença de que não seriam seres humanos devido à ausência ou ao mau funcionamento de uma faculdade física (LADD, 2013, p. 16). As experiências culturais e linguísticas não estão devidamente incluídas na estrutura de Estado moderno em nenhuma parte do mundo. O movimento da deficiência inverteu esse padrão (o linguístico), realçando que as sociedades eram construídas unicamente para beneficiar as pessoas não deficientes, de forma que qualquer tentativa de alcançar o acesso a direitos iguais era vista como um processo de acumulação que os deixava à mercê da benevolência (LADD, 2013, p. 16).

A verdadeira surdez é a da mente. Assim, ao proceder a esta jornada para a compreensão da cultura Surda, podemos, na realidade, estar a embarcar num percurso para a compreensão de nós próprios. Então, em respeito a isto, a jornada na busca dos significados de Surdidade poderá mesmo constituir a fronteira final da humanidade.Surdidade não é, todavia, uma condição médica *estática* como a surdez. Na verdade, representa um processo de luta vivido por cada criança, família e adultos surdos para explicarem a si e aos outros sua existência no mundo (LADD, 2013, p. 10).

Ao partilharem suas vidas uns com os outros enquanto comunidade e governando-se por essas explicações mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas Surdas envolvem-se em práxis diárias, num diálogo interno e externo continuado. Este diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se "Surdo", mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar ser uma pessoa Surda numa comunidade Surda (LADD, 2013, p. 125).

O Eu histórico parece ser então uma característica de um nível de Surdidade mais elevado e explícito, que ainda continua a ser cuidado para voltar à existência. O simples fato de manter uma continuidade histórica ao nível de associações locais e nacionais deixou a comunidade com uma base razoavelmente sólida, se não forte, e preservada para sua reconstrução. Em parte, isso depende de pesquisa histórica para localizar, descrever e explicar o que quer que possa ser desenterrado de eras anteriores da sociedade Surda (LADD, 2013, p. 125).

Uma importante contribuição do pensador Paddy Ladd é uma retomada histórica do perfil dos Surdos antes do paradigma reabilitatório, afirmando uma imagem mais positiva do surdo em determinadas épocas e contextos culturais distintos. Uma evidência de que existia uma comunidade Surda na Espanha vinculada à comunidade Surda do Mediterrâneo, conforme atestado por Leonardo da Vinci, foi o pintor surdo Juan de Navarrete, membro da corte de Felipe II e que exerceu papel importante para convencer os ouvintes acerca da inteligência de pessoas surdas. Um de seus trabalhos foi a *Adoração dos pastores*, de 1570 (LADD, 2011, p. 300).

Figura 1: Patrimônio Nacional de Madrid

Fonte: Ladd (2011).

Mais evidências estão surgindo de que o vocabulário em Língua de Sinais Britânica pode ser rastreado pelo menos até os anos 1630. Em certas partes do Reino Unido, muitas pessoas Surdas foram capazes de usá-lo. Evidências valiosas mostram que,

entre os séculos XV e XX, os surdos desempenharam papéis muito importantes na Corte Otomana, onde a língua de sinais tinha um prestígio maior do que o discurso falado no resto do mundo.

Figura 2: Fotografias da Biblioteca Real, Suécia

Fonte: Ladd (2011).

Conforme Fisher eLane (1993 *apud* LADD, 2011, p. 300), o prestígio das comunidades Surdas parisienses era tão significativo que artistas Surdos, como Clause Designs, esculpiram bustos com dois traços finos, como se destaca no busto de Robespierre.

Legaram-nos indícios de uma visão mais poderosa da Surdidade, da espiritualidade da ordem e da política da Nação Surda que existiam antes do surgimento do Oralismo. Outro exemplo, já nos inícios do período pós-Milão, são as línguas de sinais; estas ainda eram amplamente respeitadas, segundo nos apresenta o retrato da rainha Vitória com uma funcionária surda.

Figura 3: O busto de Robespierre

Fonte: Mirzoeff (1995apudLADD, 2013).

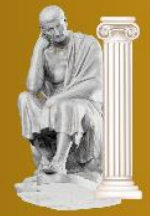



Figura 4: Royal National Institute for Deaf People (RNID)

Fonte: Ladd (2011).

No período do Iluminismo, a língua de sinais chamou a atenção de vários pensadores que destacavam a evidência histórica dos surdos e sua expressão linguística como "[...] encarnam pistas referentes a natureza essencial e o desenvolvimento da humanidade, contém naturalmente um estatuto elevado e pode ser vista como uma emergente (ou continuidade) dos discursos socráticos-judaicos- agostiniano" (LADD, 2013, p. 60). A Língua de Sinais passou por um breve período de tempo entre os filósofos considerados racionalistas, uma comprovação apodítica, da hegemonia epistemológica racionalista em detrimento dos pensadores empiristas.

A discussão estava pautada na origem do conhecimento. Enquanto os empiristas preconizavam a sensação como fator originário do conhecimento e garantia da verdade, os racionalistas acreditavam na hegemonia das ideias como estatuto seguro para aquisição do conhecimento. Realmente, o Surdo e a sua Língua de Sinais não constituíam um ponto de polarização; contudo, correspondiam a um ponto de profunda admiração.

Na procura por uma língua universal, Leibniz postulou que a língua de sinais poderia fornecer a resposta, enquanto Descartes usou a língua de sinais como fator crucial para diferenciar os homens dos animais. A teorização de Diderot foi mais profunda, "[...] podíamos substituir os sinais manuais por palavras. Digo, quase, porque há sinais sublimes que nem toda eloquência da oratória pode transmitir. As especulações de Montaigne levaram-no a conclusões semelhantes" (MIRZOEFF, 1995, p. 31 *apud* LADD, 2013, p. 59).

Os surdos são conhecidos por terem escrito panfletos políticos populares durante este período e por terem lutado (e morrido) no exército revolucionário, enquanto a própria

revolução foi o primeiro organismo político a reconhecer os surdos oficialmente como "os filhos da nação" no termo de referência rousseauniana, inaugurando desta forma a primeira escola para Surdos do mundo financiada publicamente. As interações entre surdos e ouvintes durante a Revolução Francesa têm um significado particular para este estudo, uma vez que estão entre as primeiras indicações de que os Surdos não estavam apenas envolvidos na classe operária, mas também estavam despertos para a participação política (LADD, 2013, p. 61).

Podemos apreciar o seu alcance, a sua crença naquilo que foi a Surdidade e que pode vir a ser novamente. Eles insinuam, e por vezes tornam explícito, uma crença numa Surdidade potencialmente global de uma raça Surda distinta, mas igual a todos os países do mundo. Além disso, se os membros dessa raça fossem postos uns contra os outros por uma guerra nacional nas sociedades maioritárias, isto constituiria um dos princípios dos ouvintes e não manifestação da Surdidade. As comparações mais próximas que podemos encontrar são conceitos semelhantes nos discursos judeus e afrocêntricos (LADD, 2013, p. 67).

Sobre o desenvolvimento dos discursos dos próprios Surdos, podemos procurar pistas no trabalho de Pierre Deslogues[19], que compôs o primeiro texto Surdo em 1779, um trabalho não só relevante, mas também útil atualmente; em alguns aspectos, continua avançando em relação à educação dos Surdos (LADD, 2013, p. 61).

Vários autores de diversas áreas de conhecimento (MARTINS, 2015; SACKS, 1989; STROBEL, 2008) concordam que D. L'Epée foi um dos pioneiros em acreditar que os Surdos possuíam uma língua "[...] associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e, com isso, de um só golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo" (SACKS, 1989, p. 27).

---

19 Pierre Desloges nasceu em 1747, em Le Grand-Pressigny, e ficou surdo com 7 anos, provavelmente, devido ao sarampo. Com 21, mudou-se para Paris, vivendo em situação de grande dificuldade financeira. Com 27 anos, aprendeu a língua de sinais francesa com os surdos que conheceu nessa cidade. A partir daí, segundo ele, passou a se valer da escrita para se opor à tese de que a educação de surdos deveria basear-se no ensino da fala, como defendia na época o cônego Deschamps,a quem toma como principal interlocutor em seu livro.

> O sistema de sinais "metódicos" de D. L'Epée, uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais, permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. A escola de D. L`Epée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público (SACKS, 1989, p. 26).

O modelo inicial de educação de Surdos, que era conhecido como método gestualístico de educação, expandiu-se graças ao empenho e a muitas discussões entre os filósofos educacionais de seu tempo, a ponto de se expandir entre as Américas. No Brasil, foi fundado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet. Em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Nesse documento, também informa sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluí- los convidou o ex-aluno dessa instituição, Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América. Portanto, podemos compreender que a proposta de Huet correspondia a essa tendência. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, de forte influência francesa em função da nacionalidade de Huet, foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressaram aos seus estados quando do término do curso.

A principal crítica que se fazia aos processos de aquisição de língua oral era de que ela demandava um tempo enorme de treinamento da fala e dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que ia sendo abandonada pela importância que era dada à expressão pela palavra oral. Os incipientes resultados dessa perspectiva para a educação dos surdos, que demandam ensino público de massa, estimularam o surgimento, em meados da década de 1980, de um movimento transnacional, contando com acadêmicos, profissionais da área da surdez e dos próprios surdos no sentido de apontar outros caminhos para a sua escolarização e socialização.

Com apoio de pesquisas realizadas na área da linguística que conferiram *status* de

língua à comunicação gestual entre surdos, esse movimento ganha corpo. Já no final dos anos 1980, no Brasil, os surdos lideram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em 1993, um projeto de lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da Libras em âmbito federal[20]. Contudo, fica uma questão que deve ser discutida, se o método gestualístico, ou, em suma, a educação com a língua de sinais alavancou exponencialmente, quais as razões de seu banimento? E quais as repercussões contemporâneas para a comunidade surda?

A Língua de Sinais é banida do ensino, os professores Surdos são proibidos de ensinar, e impõe-se o ensino tradicional de cunho oralista. Como foi possível esse banimento? Seria apenas uma conformidade social? As pesquisas históricas apontam uma aceitação razoável desse método no que se refere aos seus resultados; contudo, porque o banimento da Língua? Acaso haveria um ambiente sociológico viável que justificasse tal procedimento? Quais quadros epistemológicos desencadearam o desprezo e a reclusão da Língua de Sinais?

2.5 A LINGUAGEM TÉCNICO-CIENTÍFICA E O PROCESSO HISTÓRICO DE BANIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O padre Vaz, em seu artigo *A situação da Linguagem*, na revista Síntese Nova Fase (1995), pode nos esclarecer quais quadros epistemológicos influenciaram as decisões nesse contexto histórico. Um fator de grande relevância seria o tema dos sentidos, que "[...] assinalam a passagem do mundo da cultura antiga para a cultura moderna, é uma das faces mais abrangentes da linguagem e esse acaba sendo como que o desaguadouro a receber muitas das correntes que correm da formação ideo-histórica da cultura moderna" (VAZ, 1995, p. 5).

O paradigma "[...] cultural que modela o conjunto de crenças de uma determinada época e determina os padrões morais de organização social e os modos de trabalho" [...] (VAZ, 1995, p. 5). O sentido ético da questão tramita no conjunto simbólico de crenças,

---

20 Disponível em: https://jornaldosurdo.comunidades.net/fundacao-do-ines. Acesso em: 9 fev. 2022.

onde as motivações oriundas da cultura são alteradas para pelo novo padrão técnico e epistemológico inaugurado pela modernidade. As mudanças dos costumes sofrem uma ruptura de paradigmas.

Para o filósofo jesuíta, a questão da formação da consciência e da personalidade morais pode ser pensada a partir de dois níveis distintos, embora complementares: no primeiro nível, o sujeito, ao ser socializado, interioriza normas e costumes do ήθος concreto, que passa a ser assumido por ele como morada simbólica. A interiorização dessas normas ocorre por meio do hábito, formulador do caráter. No segundo nível, o questionamento do ήθος: retomar os valores, discernir os costumes norteadores das ações por princípios universais apreendidos pela razão prática.

A linguagem passa por um processo contínuo de transmutabilidade em sua dimensão semântica, partindo do princípio do "[...] abandono da concepção e do uso da linguagem como 'forma de vida', vem a ser como transparência do mundo da vida na sua expressão linguística [...]"(VAZ, 1995, p. 6), sendo substituída pela linguagem como "[...] instrumento do Eu pensante que implica um processo de formalização cada vez mais complexo da linguagem na sua estrutura interna (sintática e semântica) e da multiplicidade de seus usos (pragmática)" (VAZ, 1995, p. 6).

O Eu pensante, como destaca o Pe. Vaz, consiste na "[...] revolução copernicana de Kant, atribuindo à linguagem o lugar central que Kant reivindica para o sujeito" (VAZ, 1995, p. 5). Desta maneira, o sujeito, em sua busca de compreender a realidade, rompe com o vínculo tradicional do saber e passa a ser o portador do saber em suas próprias categorias de entendimento. Assim, inaugura uma nova forma de saber objetivo diante da realidade, "[...] tendo como fundamento gnosiológico as estruturas formais imanentes ao sujeito. Nela estará assegurada a primazia do signo sobre o significado e da linguagem sobre o ser" (VAZ, 1995, p. 7). Por fim, inaugura o ínterim metodológico de apuração do conhecimento, fundamentado em critérios observáveis, provenientes de um rigoroso sistema de síntese de ciências.

> A linguagem passa a ser considerada na clausura de sinais imanentes à atividade significante do sujeito, e o sujeito, por sua vez, termina objetivado na estrutura universal das linguagens que, tendo sido constituídas como formas ao seu dizer, acabam sendo um universo anônimo de significações no qual é simplesmente dito (VAZ, 1995, p. 7).

A unidade semântica que outrora era constituída pelo acervo cultural histórico, com toda a sua forma de expressar uma identidade comum de um tipo espiritual, agora é substituída pela semântica operacional, firmemente pautada em um sistema imanente de práticas observáveis de fenômenos naturais aprendidos pelo rígido cálculo das experiências. Os valores fundamentados em patrimônios culturais e as determinações morais agora são validados pelas experiências palpáveis, concretas e mensuradas, delimitando as fronteiras do conhecimento, fragmentando uma unidade cultural em uma diversidade de ciências, chegando a destituir o sentido do conceito de pessoa humana.

O conceito de pessoa humana sofre um processo de desconstrução e redefinição em sua tradição histórica, conjecturando "[...] na nossa situação espiritual, pois nela estão em jogo os conceitos fundamentais, *psyche* e do *nous*, as tradições romanas civis e a tradição *imago Dei* [...]" (VAZ, 1995, p. 7) e todos os valores constituintes de sentido. Este processo de síntese de conhecimento aplicável e matematizável subtraiu a "[...] síntese de essência e existência que o ser finito pode ostentar." (VAZ, 1995, p. 7). A compreensão sobre o conceito de pessoa humana, em sua perspectiva reflexiva, pensada conforme os princípios e fins, próprios do âmbito cultural, é substituída pela avaliação metodológica científica imanente, proveniente da análise dos fenômenos naturais.

> Ora, do Cogito de Descartes ao Eu penso de Kant, deste ao Eu devo de Fichte e a suprassunção hegeliana da consciência no saber absoluto e do sujeito no Conceito e a desconstrução final da ideia clássica do homem pelas ciências humanas a trajetória histórica da pessoa caminha para perda inexorável da substância ontológica (VAZ, 1995, p. 7).

Desta maneira, as condições de representatividade da pessoa humana se exaurem nos condicionamentos quantitativos de evidências mensuráveis, trazidas pelas ciências da natureza, e nas definições de humanismos emergentes, próprias das ciências humanas. A natureza humana em sua finitude está agora submissa às "[...] estruturas técnico-científicas e organizacionais, senhoras das únicas linguagens eficazes que cobrem majestosamente o ruído de fundo apenas perceptível das suas declamações insignificantes e vãs" (VAZ, 1995, p. 7).

O conhecimento reconhecido como legítimo foi decretado ao ser estabelecida a soberania do sujeito sobre todas as áreas do "[...] saber, e confirmando ao termo presumido da imensa operação de transposição dos predicados transcendentais do Ser para o campo fechado da linguagem, domínio incontestável do sujeito" (VAZ,1995, p. 8).

A linguagem técnico-científica assumiu a colonização do mundo da vida (Lebenswelt), através de processos contínuos de customização, constituindo um perfil mais pragmático da existência, realizando o "[...] incessante estender-se das redes de racionalidade que envolvem cada vez mais o nosso mundo, desde as racionalidades científico-técnicas até as racionalidades políticas" (VAZ, 1995, p. 9). Portanto, a linguagem técnico-científica inaugurou uma racionalidade divergente e contrastante da cultura tradicional que, durante anos, regia os costumes e as atitudes do homem Ocidental. Conforme Pe. Vaz (1995, p. 9), a "[...] razão instrumentalizada a serviço de seus fins, a serviço do instinto da dominação, do prazer e do lucro, da violência e finalmente, da destruição e da morte."

> A razão instrumental, não tendo outros fins senão o seu *finis operis* submete-se docilmente ao instinto que dela se serve para instaurar nas práxis supostamente racionais do homem moderno uma forma devastadora de contradição entre o absoluto do desejo e a relatividade inerente ao "mau infinito" do mundo objetos (VAZ, 1995, p. 9).

Este dinâmico processo de instrumentalização desembocou nos "[...] pilares da sociedade industrial moderna e apenas levava em consideração o que podia ser cientificamente comprovável, ou seja, havia uma identidade fundamental entre as ciências exatas e as ciências humanas" (CASTILHO, 2017, p. 190). A própria educação, como sistema organizado de promoção do conhecimento, seria o ambiente de "[...] imposição às crianças de determinados modos de ver, sentir e agir, aos quais elas não chegariam espontaneamente. A coerção é, pois, o traço marcante do fato social" (CASTILHO, 2017, p. 199).

O banimento da Língua de Sinais não foi um evento inesperado ou desavisado. A linguagem técnico-científica foi, e ainda permanece, a porta-voz dos fundamentos, tanto científicos quanto ideológicos, sustentados ou rejeitados, dentro da sociedade moderna. Mesmo as prerrogativas eficazes relacionadas aos avanços correlacionados ao método gestualístico não conseguiram superar o discurso médico-reabilitador que se instaura simultaneamente com a Revolução Industrial e suas devidas transformações.

> A linguagem deixa de ser assim, a manifestação da natureza espiritual do pensamento e do seu inato dinamismo. Tornada objeto e instrumento, a linguagem permanece errante no deserto do não sentido. Dela retira-se o ato do dizer autêntico, a prolação da palavra (logos-verbum) como diafania do Ser. O que resta é apenas o discurso sem fim sobre o sem fim dos objetos da carência e dos desejos (VAZ, 1995, p. 11).

A compreensão da pessoa humana conforme os ditames da linguagem técnico-científica gerou os pressupostos da ideologia médico-reabilitadora, portadora legítima do padrão estabelecido a seguir dentro dos critérios “normais” da sociedade. Desta forma, a “[...] compreensão da deficiência galgou o patamar de insuficiência que deveria ser reparada ou curada para que se pudesse alcançar o padrão médio concebido como normal” (FERREIRA, 2019, p. 37). A promessa promissora de cura e normalização foi justificativa razoável “[...] quando começam a ser vividas como estilo da ‘civilização’ as consequências da instrumentalização, pelo instinto, da razão despojada da sua mais alta prerrogativa como inteligência metafísica ou como sabedoria” (VAZ, 1995, p. 9-10).

Num contexto de construção de um mundo industrializado, regido pela égide do cálculo e das práticas produtivas embasadas no modo de aquisição do conhecimento científico, com os seus vislumbres de avanços tecnológicos na área do trabalho e nos discursos de organização política e social, a linguagem técnico- científica forneceu os critérios abstratos necessários para a constituição de normas positivadas, destacando-se a iminência do “[...] paradigma do individualismo e do sujeito de direito abstrato [...]”, distante da realidade na qual o Estado estabelece “[...] as regras do jogo das liberdades privadas, nos planos infraconstitucionais do sujeito de direitos formalmente iguais, abstraídos de suas desigualdades reais” (LOBO, 2015, p. 14-15).

O direito positivado, influenciado pela ciência experimental, justifica o modelo juspositivado de normatização, definindo o sujeito em sua condição individual e livre, portanto, igual em direitos e deveres. Contudo, a criação de normas regidas por um processo teleológico, social e econômico concebia a ideia de sujeito livre e autônomo; os códigos civis apresentaram como“[...] paradigma o cidadão dotado de patrimônio, vale dizer o burguês livre do controle público e, assim, as conjecturas sociais preconizavam a ideia de cidadania vinculante à normatividade física, promovendo a cristalização da igualdade formal de direitos subjetivos” (LOBO, 2015, p. 15).

> O individualismo liberal desprezou a antiga tradição que vinha da ética social de Aristóteles, da equivalência material das prestações, para o que contribuíram para ética da liberdade e da responsabilidade em Kant e Savigny, a recusa do liberalismo em relação à relativização das obrigações assumidas pelas alterações de valor verificadas no mercado, e a expectativa de previsibilidade da evolução da economia (LOBO, 2015, p. 15).

Obrigado a ser um igual entre os iguais falantes de sua língua nacional e, concomitante a isso, a existência de uma série de outras influências sociais, como o avanço da medicina, novas formas de comércio, a colonização de países estrangeiros, a perspectiva de igualdade formal do direito e das garantias processuais, criou-se uma estrutura social cada vez mais restrita para o perfil do Surdo usuário da Língua de Sinais. O direito moderno condicionava a ordem social, na qual todos os entes civis podiam corresponder às suas obrigações sociais e, assim, diante do discurso promissor de cura oriundo das pesquisas médicas, ficar claro como foi possível o banimento da Língua de Sinais no contexto histórico do Congresso Internacional de Educação de Surdos de Milão (CIESM-1880).

O ambiente espiritual do século XIX semeou uma série de cientificismos(da teoria da eugenia à teoria de degenerescência, controle demográfico) que propuseram a fundação de uma sociedade de entes perfeitos fisicamente, capazes de participar dos processos tecnológicos mais avançados, portadores de uma moral condizente com os princípios normativos da sociedade pragmática e utilitarista; a eficiência seria a estrela guia para o progresso e desenvolvimento, sendo, portanto, de grande importância garantir a qualidade material destes entes que outrora foram considerados como “deficientes”, ou seja, pessoas que necessitam de um aperfeiçoamento para serem inseridos na engenharia social.

> Os surdos acreditam que são iguais em todos os aspectos. Devemos ser generosos e não destruir essa ilusão. Mas, independentemente daquilo em que acreditam, a surdez é uma enfermidade e devemos curá-la, independentemente de perturbar ou não a pessoa que dela sofre! (STROBEL, 2008, p. 98 *apud* LANE,1992, p. 191).

A Língua de Sinais, como expressão de um modo de vida, essência ontológica expressa e efetivada no tecido social, precisaria ser levada à extinção, pois, conforme a ideologia cientificista materialista, ela impediria o acesso ao aprendizado da Língua Oral e escrita; outro motivo seria, como veremos adiante, existir a preocupação de alguns

cientificistas de que os Surdos, como falantes da Língua de Sinais, viessem a se tornar uma nação, um povo. O curioso é que, após o trágico evento do CIESM-1880, autores da psicologia cognitiva reconheceram a Língua de Sinais como idioma, e o Surdo como um povo falante desta Língua, a exemplo Wilhelm Wundt, em sua obra *Elements Of Folk Psychology* (1916).

A estrutura semântica renascentista, de natureza epistemológica, não apenas no âmbito das ciências, mas também no da moral e dos costumes, reconheceu a Língua de Sinais como um aspecto subsistente da natureza ontológica dos Surdos. Por isso, mereceu uma atenção significativa de reconhecimento social, ao ponto de ser considerada um método eficiente e viável de educação dos surdos. O contínuo e dinâmico processo de desconstrução e redefinição conceitual- linguístico, orquestrado por uma série promissora de promessas da modernidade de “cura” e inclusão de um igual entre os “iguais”, frustrou o desencaminhamento histórico ascensional da Língua de Sinais como inclusão linguística. O cientista e inventor do telefone, Graham Bell, torna-se um ícone marcante de oposição ao método gestualístico.

> Ao observar que elas ensinavam umas às outras a linguagem dos sinais e ganhavam um senso de comunidade com os outros surdos que durava além de seus anos na escola, ele concluiu que a assimilação e o desenvolvimento social nunca seriam conseguidos a menos que as crianças surdas fossem isoladas umas das outras. Graham Bell pressionou incansavelmente para modificar as políticas de educação das instituições para surdos, de modo a impedir a formação de uma variedade surda da raça humana (STROBEL, 2008, p. 88).

A questão linguística retornaria à discussão social somente oitenta anos depois se considerarmos como ponto de referência histórico os estudos linguísticos das Línguas de Sinais iniciados por William Stokoe (1919-2000) no ano de 1960. Este autor apresentou uma análise descritiva da Língua de Sinais americana (ASL), revolucionando a linguística na época, pois, até então, todos os estudos linguísticos concentravam-se nas análises de línguas faladas. Principiando uma imensa explosão de estudos da área da linguística focada em língua não oral, seus estudos reincorporaram a discussão sobre as Línguas de Sinais e seu papel no mundo pós- moderno.

Na conclusão final de nossa exposição, podemos perceber como os entes históricos agiram influenciados por seu conjunto de crenças dominantes, correspondentes ao seu período histórico. O personagem iconográfico, típico da cultura Clássica e

Medieval, o abade Michel L'Epée, cidadão tipicamente francês, crente, cristão, católico, em uma atitude de acolhimento e de defesa à Língua de Sinais, motivado por uma ética solidária cristã, financiou, com seus próprios bens, o ensino de crianças surdas, a ponto de fazer de sua casa a primeira escola de educação gratuita para os jovens de Paris.

Por outro lado, de maneira contrastante, temos Alexander Graham Bell, canadense, cientista e criador do telefone, eugenista, e assíduo adversário da Língua de Sinais. Nele encontramos o ícone típico da modernidade, em sua vertente mais positivada socialmente falando, portador das promissoras promessas da tecnologia em ascensão e colaborador direto de interesses econômicos vigentes de seu período histórico; modernidade fundamentada nos valores utilitaristas, pragmática, nascente das interpretações técnico-científicas modernas promotoras de uma ordem social condizente ao padrão unitário fisicamente constituído e cujos critérios seriam contestados, sobretudo, pelo alvorecer de novas teorias sociais no período da Guerra Fria.

As pesquisas epistemológicas da área da filosofia e linguagem, incluindo as do fenômeno social da *Linguistic Turn*, não fazem parte de nossa pesquisa. Porém, refletindo brevemente sobre certas evidências referentes aos Surdos e sua luta por reconhecimento linguístico no cerne social, é quase imprescindível o questionamento: será que a Filosofia, ou melhor, os filósofos, são capazes de se aprofundar neste fenômeno linguístico recente e ao mesmo tempo tão perseguido, e compreendê-lo em categorias que não se resumem à questão inclusão política? Não haveremos de tratar desta questão neste trabalho, contudo concordamos com o apelo do filósofo jesuíta no fim de seu artigo, quando este afirma que

> Uma ontologia da Linguagem antes de ser objeto e tarefa de uma disciplina filosófica, é talvez a urgência intelectual maior imposta pelos paradoxos já antes assinalados que envolvem a situação da Linguagem no nosso tempo, ou seja, pela cruel pobreza de compreensão em que se encontra a respeito da sua própria essência, em meio à profusa riqueza das ciências que têm por objeto e dos usos que multiplicam ao infinito as suas formas e o seu alcance (VAZ, 1995, p. 11).

A perspectiva da linguagem que abrange o sujeito como uma expressão de realidades dicotômicas e reducionistas, negando sua interatividade com a forma de vida do portador desta linguagem, não está fadada somente ao erro, mas também à incoerência. O cálculo metrificado da racionalidade experimental que despreza o *deve-ser*, ou seja, sua autoafirmação no percurso histórico da existência, não pode ser sinônimo de progresso e

desenvolvimento, mas é antes uma seletividade que restringe a liberdade humana. Esta seletividade, com base tecnocientífica, proporcionou uma estrutura educacional com várias nuances e reviravoltas paradigmáticas até chegar ao debate de pelo menos duas estruturas de ensino em xeque, a educação inclusiva e a educação bilíngue.

CAPÍTULO III

A REPERCUSSÃO HISTÓRICA DO BANIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA VERSUS A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A INSTITUIÇÃO DA LEI N.º 14.191/2021

Qual o conflito existente entre a educação inclusiva e a educação bilíngue para surdos? Para melhor responder essa questão, precisamos detalhar quais estruturas realmente preconizam o debate na educação dos Surdos. Dentro das abordagens que englobam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacamos inicialmente quais são as condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo. Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008), a Educação Especial é definida enquanto modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas do ensino. Estes alunos têm um perfil caracterizado por necessidades físicas, intelectuais, visuais, auditivas, transtornos do espectro autista (TEA) e também altas habilidades ou superdotação.

> Conforme a Lei n.°9.394/1996, no seu Art. 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2019b, p. 39).

O atendimento especializado oferta uma forma de inclusão que estabelece tanto estrutura física quanto profissional à pessoa com deficiência (PCD). Este atendimento pode ser realizado como um complemento, por exemplo, um tradutor- intérprete de Libras na sala de aula regular, reestruturação do prédio escolar, ou, de maneira suplementar, estabelecer um horário no contraturno da escola para melhor exercer este atendimento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o aluno com necessidades especiais deve frequentar salas regulares junto aos outros alunos que não possuem deficiência.

> Art. 2.º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o

> desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2017, p. 40).

A educação especial surgiu do apelo de várias entidades internacionais e de uma série de movimentos históricos posteriores à Segunda Guerra Mundial e entre os limiares da Guerra Fria. A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de sua Declaração dos Direitos Humanos, inspirou o surgimento de acordos internacionais. Entre eles, o mais notório foi a Convenção de Salamanca, que, dentre suas propostas de renovação educacional inclusiva, afirma que "[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 11).

Entre os fundamentos desta ação, está a ação reabilitadora, ou seja, o apoio clínico como forma de suporte na ação pedagógica, que representa formas complementares e de apoio "[...] mútuo destinadas a servir os indivíduos com necessidades especiais, a legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, jovens e adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 17).

Em resposta à Convenção de Salamanca, o governo brasileiro sancionou a Lei n° 8.859/1994 que, anos depois, sofreu uma série de mudanças até a sua definição final sob a forma da Lei n°7.611/2011. Entre suas medidas, no artigo oitavo do parágrafo primeiro, esta última lei definiu que a dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. Encontramos no artigo 5°, § 2.º, inciso III, a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão.

Por sua vez, nessa mesma lei, artigo 3.º, inciso V, orienta-se que a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e a aprendizagem incluam materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (Libras), *laptops* com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo.

Todas essas medidas devem visar à construção de estruturas capazes não apenas de acolher a PCD (Pessoa com Deficiência), de maneira geral e participativa, mas também favorecer o desenvolvimento em todos os aspectos do educando, concedendo-lhe o sustento necessário para desenvolver o aprendizado na rede regular de ensino.

O objetivo é atingir um maior número possível de pessoas com deficiência na participação social na educação, por isso oAtendimento Educacional Especializado (AEE) participa como setor integrante dos planos nacionais de educação para todos. Apesar dos casos excepcionais em que as crianças são postas em escolas especiais, quanto à sua educação, estas não devem se sentir "[...] segregadas, encorajando-se a frequência de escolas regulares em meio tempo" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 18). Dessa forma, os alunos com deficiências frequentaram a escola regular e receberam o apoio em salas multifuncionais no contraturno.

O ensino deve considerar todas as diferenças humanas, abordando-as como sendo "[...] normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança" (BRASIL, 2005b, p. 18). O AEE coaduna com a mudança de parâmetro social, tornando-se possível reparar velhos preconceitos onde "[...] pessoas com deficiências foram agravadas por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial" (BRASIL, 2005b, p. 19).

Durante décadas, o AEE, na compreensão da educação inclusiva, foi utilizado como um recurso social de alunos diferenciados, predispostos ao aprendizado na mesma sala comum, no mesmo espaço de aprendizagem. Os alunos com necessidades especiais teriam um aprendizado comum, com outros alunos sem deficiência. No que se refere aos alunos portadores de surdez, especialista em educação inclusiva defende que as "[...] diferenças dos alunos com surdez precisam ser reconhecidas e consideradas [...]" para que haja "[...] o redimensionamento das ações educacionais hoje empreendidas pela escola comum" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 48-49).

Na dimensão epistemológica destes autores, o desenvolvimento assume uma determinada postura de que "[...] a Língua de Sinais deve ser praticada no AEE, embora não deva ser usada no aprendizado da Língua Portuguesa" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 44). As escolas especiais para surdos e suas classes especiais somente com alunos surdos causaram um detrimento cognitivo no que se refere às condições excepcionais que

os motivariam a desafios, os quais os alunos com surdez precisam enfrentar para seu aprimoramento social, educacional, humano.

> Deficiências das trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e, consequentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001, p.300 *apud* DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 44).

Portanto, na opinião destes autores, não é "[...] demarcando territórios, criando fronteiras, uma nova cultura, priorizando uma língua que irá resolver o fracasso educacional dos alunos com surdez" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p.49). Qualquer tendência pedagógica que propõe o ambiente escolar somente com alunos com surdez, onde a Língua de Sinais seria a língua prioritária de ensino e aprendizagem, apoiaria um "[...] modelo escolar segregacionista/assistencialista que legitima o agrupamento dos iguais; uma escola para 'surdos', com classe para 'surdos', seria criadora de valores educacionais impregnados de elementos discriminatórios" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 32). Portanto, o local ideal para o aprendizado da Língua de Sinais seria o AEE, porém esta não deve ser usada para o "[...] aprendizado da Língua portuguesa. Ela deve estar presente, informalmente, em todo ambiente da escola em que houver alunos com surdez que se comunicam por meio dela" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 44).

Depois que os alunos com surdez adotaram a Língua de Sinais no cotidiano das salas de aula, sem quaisquer outras mudanças nas suas práticas pedagógicas, passaram a enfrentar "[...] dificuldade no aprendizado da Língua Portuguesa, posto como já referimos, não favorece aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 45).

As críticas que destacamos anteriormente são de autores que defendem uma política educacional para surdos, sobre o paradigma cultural, em que o ensino teria como base e fundamento a Língua de Sinais e práticas culturais comuns a indivíduos que se definem pela cultura Surda. Dentre outras críticas, observa-se a necessidade de superar uma dimensão restrita da língua. "É preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua e ampliá-la para os campos sociopolíticos" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 45).

Os pesquisadores na área da educação inclusiva também ressaltam a luta em

defesa das escolas especiais. Planeja-se a criação de escolas somente com surdos e para surdos, objetivando a preservação de uma identidade e uma cultura pautada na própria Língua de Sinais. Para os teóricos do AEE, essa abordagem não traria melhorias para a educação do surdo, tendo em vista que “[...] não é defendendo uma cultura surda para pessoas com surdez, pois isso contraria o próprio conceito de cultura, reduzindo e muito o universo cultural dessas pessoas” (DAMAZIO; ALVES, 2011, p.46-47) e, de igual modo, “[...] não é possível defender uma cultura pautada, apenas em formas de expressões de sinais, visto que as pessoas com surdez usufruem de todas as demais formas de vida em sociedade” (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 47).

Uma das críticas apresentadas por esses autores sobre algumas práticas educacionais adaptativas para pessoas com surdez consiste no que vem acontecendo nas escolas comuns, ou seja, a criação destas adaptações pautadas em compensações, como, por exemplo, “[...] intérprete em sala de aula, ensino especial substitutivo, reforço escolar, a Língua de Sinais para o ensino da língua portuguesa” (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 50). Tais adaptações são de fato “[...] um grande equívoco e de um conjunto de procedimentos, apoio e arranjos que não condizem com o que é preciso (e possível) criar para fazer uma escola é um espaço inclusivo” (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 50).

De forma bem sintética, mencionamos anteriormente qual estrutura, quais disposições legais e propriedades antropológicas têm fundamento para a educação dos surdos no ambiente e nas abordagens do AEE. É evidente que as questões supramencionadas não caracterizam uma uniformidade de opiniões; apenas consideramos por bem demonstrar um perfil panorâmico da educação para surdos, na abordagem do AEE, e o modo como se procede em parte significativa de nosso espaço nacional. Todavia, o governo brasileiro apresentou uma proposta de ensino, o Plano Nacional de Educação Especial (PNEEEI-2020), que tem lançado novas luzes e polêmicas mais contundentes no que toca à educação dos surdos.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a PNEEEI- 2020, com Aprendizado ao Longo da Vida, cujas práticas educacionais inclusivas o governo federal se compromete a financiar, apoiar e fiscalizar. A novidade sobre a educação dos surdos está no apoio regulamentar a instituições que promovem uma escola aos moldes da cultura Surda bilíngue.

> Art. 2º - Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: [...] II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020, p. 1).

As mudanças também implicam o reconhecimento do espaço de ensino que outrora se limitava ao ensino regular e às salas conjuntas (mistas) com alunos que não possuem deficiência. Na educação inclusiva, como mencionamos anteriormente, as aulas regulares seriam suplementares ou complementares, sendo possíveis aulas específicas no contraturno; agora, o PNEEEI-2020 não só reconhece as classes bilíngues como inseridas na política de educação especial, mas também aceita como participante do Programa as classes de educandos compostas exclusivamente por surdos.

> [...] VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação; IX - classes bilíngues de surdos - classes comenturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua é utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e de ensino em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua (BRASIL, 2020, p. 7).

No âmbito das diretrizes, dispõe o capítulo IV, artigo 6.°, inciso II:

> [...] garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas; III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020, p. 9).

No capítulo V, artigo 7°, são considerados serviços e recursos da educação especial. “VII - classes bilíngues de surdos, IX - escolas bilíngues de surdos.”(BRASIL, 2020, p. 6). Para melhor esclarecimento, o conceito de escolas bilíngues consiste no projeto político-pedagógico de que os alunos participam em instituições cuja língua de

instrução principal é a Língua de Sinais. Escolas como estas priorizam o magistério de ação dos docentes surdos devido à aquisição linguístico-cultural, sendo ainda modelo referencial aos discentes.

Contudo, após o anúncio do PNEEEI-2020, surge um número significativo de protestos e notas de repúdio. Por exemplo, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRACO (2020, p. 1) considerou que o decreto "[...] viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos [...]";em uma Carta Aberta, considerou ainda "[...] um retrocesso aos direitos adquiridos como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e na Constituição Federal de 1988" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA, 2020, p. 1).

Todavia, as opiniões sobre o decreto não são unânimes e nem de um todo indesejáveis; por exemplo, a Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS) lançou uma Nota de Apoio e Esclarecimento (NAE) sobre a PNEEEI-2020. Dentre as opiniões consideradas, temos esta: "[...] o texto legal em questão apresenta diversos pontos que atendem ao pleito das comunidades surdas, entretanto ainda existem aspectos a serem considerados para efetivação dos direitos linguísticos, culturais e educacionais dos Surdos." (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 1). Além disso, a NAE também esclarece que as políticas educacionais bilíngues para surdos não serão efetivamente atendidas sem a dissociação "[...] dos princípios epistemológicos sob os quais surgiu no século XIX" (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 2).

> Em 1834, Jean Itard consolidava o intercampo medicina e pedagogia, que serviu de pano de fundo para o Congresso Internacional de Milão em 1880. Mantém-se uma histórica classificação nosográfica de pessoa surda do século XIX, (lembremo-nos que já estamos no século XXI), quando os movimentos sociais dos surdos sinalizantes superaram a recomendação de Alexandre Graham Bell em 1883, que sugeria aulas conjuntas entre surdos e ouvintes com a presença de "codocência", termo criado por ele em MemoirUpontheFormationof a DeafVarietyoftheHumanRace. Por tudo isso, é preciso desvincular a educação bilíngue de surdos da educação especial (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 4).

A dissociação supramencionada consiste na influência do pensamento positivista

e sua expansão no século XIX. Sua oposição ao racionalismo e ao idealismo filosófico motivou um complexo aparato de síntese de ciências naturais puras e abstratas que eram a "[...] matemática e a astronomia, a física, química e a biologia e a sociologia e a moral, coordenadas por meio dos cálculos algébricos idealizados por Descartes, para as ciências inorgânicas, e por meio de síntese, para as ciências orgânicas" (CASTILHO, 2017, p. 192).

Conforme Renato Castilho (2017, p. 192), o positivismo "[...] era na realidade, um projeto sociopolítico, almejava uma sociedade que progredisse em paz, de modo ordeiro, sem guerras e revoluções." A repercussão dessas idéias positivistas gerou um número incomensurável de propostas revolucionárias de cunho social, onde a ciência positiva seria seu auge maior, através das "[...] mudanças sociais que avançam por meio de crises de velhas instituições derrubadas, seguidas de períodos orgânicos" (CASTILHO, 2017, p. 193).

As descobertas científicas receberam o status de confiança plena naquela época e, gradualmente, seriam associadas a teorias de ordenamento social. As teorias seletivas receberam uma atenção especial, pois procuraram "[...] aplicar as ideias evolucionistas às ciências sociais, como a psicologia, sociologia e política [...]"; autores como Herbert Spencer promoveram a "[...] ideia de seleção natural da sociedade, por meio de uma automática eliminação dos menos aptos. Isso antes de seu compatriota Charles Darwin" (CASTILHO, 2017, p. 193).

As repercussões dos ideais científicos e as transformações sociais desdobraram-se em novas práticas eugênicas e, assim, impôs-se uma visão clínica aos surdos naquela época. A classificação nasográfica (inserção na lista de classificação de doenças), proposta pela tendência de normatividade padrão, admitiu o perfil dos surdos como pessoas portadoras de deficiências e, por meio dela, a população poderia criar mecanismos mais rápidos para favorecer o "[...] aparecimento de seres humanos com características melhores (sem deficiência,mais resistentes biologicamente, mais inteligentes, heterossexuais, etc.) a partir de ações que impedissem ou corrigisse as anormalidades" (SILVA; SOUSA, 2016, p. 18).

O perfil de surdos, que adquiriu a cultura sinalizante com êxito e notória fama nos fins do século XVIII, foi gradativamente sendo substituído pelo de uma mentalidade de

cura e reabilitação. Alexander Graham Bell, em sua obra Memoirs up on the formation Of a deaf variety of the human face, determinava padrões e metas de desenvolvimento no aperfeiçoamento de surdos; dentre as recomendações, a possibilidade de intervenções nos casamentos de pessoas surdas. “We have good reason, therefore, to fear that the intermarriage of congenital deaf-mutes, even though the deafness in both cases might be sporadic, would result in many cases in the production of deaf offspring”[21] (SILVA; SOUSA, 2016, p. 36).

Em sua obra, o autor recomendaria uma educação para a juventude, selecionaria seus futuros relacionamentos baseados em critérios de beleza, a “[...] fim de participarem do nobre projeto coletivo de melhoria da própria raça” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 24). Outra alternativa “[...] seria a proibição de casamento entre indivíduos degenerados, podendo ser relevada, apenas, caso o casal se submeter a esterilizações prévias ao casamento, no intuito de prevenir uma prole indesejada” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 25). Desta forma, para que tal objetivo pudesse ser alcançado, “[...] tais esterilizações deveriam ser compulsórias e permanentes, não poupando nenhum indivíduo com tais características e colocando a surdez no rol das degenerações” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 25).

A preocupação do autor em relação à Língua de Sinais seria o fato de ter possibilitado uma maior aproximação entre os surdos, por conta de terem uma forma de pensar semelhante, “[...] baseada nos sinais, e pela facilidade da comunicação entre si, possibilitando que eles passassem a ver o idioma de seu país como uma língua estrangeira” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 25). O curioso é que Graham Bell compartilhava da possibilidade do surgimento de uma escrita de sinais, semelhante à escrita egípcia; na opinião dele, “[...] levaria a uma maior aproximação dos surdos, e, ao mesmo tempo, à segregação dos surdos em relação às comunidades falantes e ouvintes” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 25).

Quanto à prática da docência por surdos, a opinião do autor é que deveria ser evitada a contratação de professores surdos-mudos e o uso de sinais, pois eram fatores que prejudicam a aprendizagem da fala, cuja ausência seria um dos principais fatores de

---

21 “Nós temos boas razões, portanto, para temer que o casamento entre os surdos-mudos congênitos, mesmo que a surdez em ambos os casos possa ser esporádica, resultaria,em muitos casos, na produção de filhos surdos” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 36, tradução do autor).

segregação do surdo-mudo:

> A segregação dos surdos, o uso da língua de sinais e o emprego de professores surdos produzem um ambiente que é desfavorável ao cultivo da articulação e da leitura discursiva, e algumas vezes causa o desuso da fala por alunos que são somente surdos, mas que podem falar (SILVA; SOUSA, 2016, p. 28).

Em substituição ao modelo de ensino sinalizante, Graham Bell propunha que a coeducação ou codocência seriam possíveis; as crianças surdas poderiam ter acesso às informações através da visão (leitura labial e observação de imagens), “[...] em escolas comuns, nas mesmas salas das crianças ouvintes; e, nas disciplinas voltadas à linguagem, eles teriam um atendimento especializado, separadamente dos ouvintes em salas de, no máximo, dez alunos surdos” (SILVA; SOUSA, 2016, p. 29).

> Por exemplo, os surdos e mudos poderiam entrar nas mesmas salas em que entram as crianças que ouvem e tirar proveito delas, praticando escrita, desenho, desenho de mapas, aritmética no quadro negro, costura, etc. Métodos especiais de instrução seriam necessários para outras matérias, e isso exige o emprego de professores especiais. No entanto, eles não precisam de escolas ou prédios especiais, e uma pequena sala em uma escola pública acomodaria tantos alunos surdos quantos o professor pudesse instruir com sucesso (SILVA; SOUSA, 2016, p. 29).

Devido à fama de inventor, sua adesão ao Congresso Internacional de Educação dos Surdos de Milão (CIESM-1880), na Itália, foi propagada em todo o mundo. Neste evento, surgiria uma discussão sobre qual seria o melhor método de ensino de Surdos. Portanto, a suposta “discussão” propunha revelar, por meio de demonstrações de experiências educativas e uma votação ao término destas “supostas exposições”, qual seria o método realmente eficaz e promissor. Neste momento histórico, em especial, seria banido o método baseado na Língua Gestual de Sinais em oposição ao Oralismo puro, iconizado pelo perfil do homem normal falante.

O congresso deixaria, na opinião de muitos historiadores, uma marca extremamente negativa, tanto pelos acontecimentos quanto por seu resultado. O alcance de público do congresso era internacional, todavia “[...] professores Surdos foram excluídos da votação [...]” (SACKS, 1989, p. 35), e uma forte influência social repercutiu favorável ao Oralismo puro, de Alexander Graham Bell. O grande peso na decisão do Congresso de Milão se deu pelo fato da presença de Graham Bell.

Devido a isso, seu apoio havia sido a oportunidade ideal de evitar o

desenvolvimento social, desmantelando o ambiente escolar, proporcionando “[...] que as crianças surdas fossem isoladas umas das outras” (STROBEL, 2008, p. 88). A insistência do reconhecimento do Surdo como um homem totalmente enquadrado no arquétipo fisicalista ofuscou as inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano, sobrecarregando conceitualmente a opinião pública com o estigma da deficiência como debilidade e incapacidade.

Um ponto importante a ser mencionado seria em que ambiente foi realizada a referida votação. Pedagogas como Patrícia Rezende (2010) são unânimes em descrever que, dos 164 participantes ouvintes, havia 74% de oralistas da França e da Itália; representantes de países como a Grã-Bretanha e os Estados Unidos rejeitaram essa votação. Talvez um fator histórico de peso tenha sido a organização da educação pública como forma de padronização social e garantia de influência do Estado na cultura.

A consequência deste congresso foi o declínio do reconhecimento do método gestualístico que ocorreu posteriormente. Dados somente da Inglaterra demonstraram que o índice de “[...] professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960” (SACKS, 1989, p. 35). E cada vez mais alunos surdos eram ensinados por professores ouvintes, “[...] dos quais uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais; [eis] a situação descrita por David Wright em sua escola na década de 1920” (SACKS, 1989, p. 35).

Durante séculos, as pessoas com surdez, por várias vezes, receberam uma concepção clínica reabilitatória contrária à sua concepção linguística. Esta, atualmente, com o avanço de descobertas na área da Linguística, da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva, apresenta outra identidade social. Despertou-se, no público em questão, não apenas a consciência de direitos acerca da acessibilidade e cidadania, mas o direito de ser reconhecido como usuário de uma língua própria, de aspectos culturais distintos que a dimensão clínica ainda não é capaz de abordar.

> A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país.

> Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdocegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 18).

O perfil linguístico torna-se uma propriedade singular que necessita ser resguardada; conforme os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, "[...] as comunidades indígenas e em comunidades surdas, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o português como segunda língua" (BRASIL, 1998, p. 23). A NAE (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 2) também explica que a Língua de Sinais deve ser encarada no projeto pedagógico como língua de *instrução*, *interação*, *comunicação* e *ensino* para os surdos.

A FENEIS reconhece o apoio que o decreto traz consigo ao acolher as instituições cujos projetos pedagógicos acatam a Libras como primeira língua e o português como segunda língua escrita. A aceitação do decreto não é total, mas parcial no que se refere à questão do reconhecimento linguístico e quanto aos recursos orçamentários que, anteriormente, cabiam exclusivamente à educação inclusiva. Pesa sobre as comunidades surdas o teor acusativo de que a propostas das escolas bilíngues é segregativa por concentrar, em seu meio, a maioria de alunos surdos que optarem pela prática da Língua de Sinais.

Mas, como manter uma identidade linguística e, ao mesmo tempo, associá-la ao processo de medicalização normalizador, no qual os entes participantes do processo educativo são reconhecidos mais por sua "debilidade" física do que por suas potencialidades linguísticas? A nota de apoio da FENEIS explica que a LDB abriga a educação bilíngue de surdos na modalidade de "[...] educação especial porque está baseada no modelo que ainda não incorporou a legislação mais recente, a saber, a estratégia 4.7 do PNE, Lei n.° 13.005/2014, assim como a LBI, Lei n° 13.436/2015" (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 4).

> A PNEEPEI-2008 teve resultados que levaram à evasão escolar de muitos estudantes surdos. Evasão, sim, é segregação. Escola Bilíngue

> de Surdos, não! Uma Escola Bilíngue de Surdos é inclusiva, pois inclui os surdos com seus pares, de forma, inclusive, a identificar nos surdos mais velhos modelos bem-sucedidos, oferece a escolarização e permite-lhes competir igualitariamente com outros cidadãos não surdos, porque têm garantida a equidade (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 4).

A novidade apresentada pelo Decreto n° 10.502/2020 consiste no repasse orçamentário para classes e escolas bilíngues, priorizando-se o atendimento educacional com a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Na nota de apoio, foi apresentado também um Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, designado pelo grupo de Trabalho e disposto pelas portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013 da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Neste relatório, encontramos os resultados de pesquisadores seniores sobre as divergências epistemológicas e educacionais. A primeira delas consiste em que "[...] os surdos são diferenciados pela lei de Libras, do ponto de vista sociolinguístico, como pessoas surdas usuárias de uma língua – a Libras" (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 3). No presente relatório, são considerados falhos para os surdos os modelos de educação propostos, pedindo uma revisão imediata nas suas políticas públicas.

> As escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas às escolas inclusivas com AEE etc. Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (prótese interna e externa-implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 3).

Tanto a nota quanto o relatório concluem que esse modelo de inclusão vigente não é o mais adequado para os surdos, tanto pela imposição linguística em sala de aula e na convivência escolar, quanto por sua função reabilitatória pautada mais na deficiência que precisa ser corrigida. Segue o pensamento unânime dos membros da FENEIS e dos

pesquisadores que não defendem apenas a escola bilíngue, mas apoiam sua desvinculação da educação inclusiva (AEE).

> A Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial (AEE), pois se restringe às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos sem atendimentos especializados, organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020, p. 6-7).

Nas últimas décadas, foram estabelecidos decretos que regularizam o uso da Libras e outros direitos oriundos da Lei n.°10.436/2002. Destaca-se também a Lei n.° 5.626/2005, que, em seguida, foi ratificada pelo Decreto-Lei n.° 6.949/2009. Todas essas ações reguladoras tendem a propor garantias de reconhecimento linguístico-cultural para minorias surdas. As concepções de inclusão existentes dentro das escolas especiais tendem a provocar uma grande evasão escolar proporcionado por surdos.

Atualmente, a aprovação da Lei n.º 14.191/2021 oficializa a desvinculação da Educação Bilíngue da Educação Inclusiva. Essa desvinculação ainda causa muitas polêmicas sobre quais estruturas político-educacionais são as mais adequadas para a educação dos Surdos. Para demonstrar nosso posicionamento sobre essa questão ainda polêmica, vamos apresentar as versões comparativas de Graham Bell e Damásio e Alves e realizar algumas conclusões reflexivas sobre estes fatos.

> A segregação dos surdos, o uso da língua de sinais e o emprego de professores surdos produzem um ambiente que é desfavorável ao cultivo da articulação e da leitura discursiva, e algumas vezes causa o desuso da fala por alunos que são somente surdos, mas que podem falar (BELL, 1883, p. 48 *apud* SILVA; SOUSA, 2016, p. 28).

> Falar de aspectos sócio-políticos na formação das pessoas com surdez numa visão guetificada (segregacionista) em nome de identidade social surda, legitima e define os caminhos nos campos educacionais, sociais, político e cultural para essas pessoas, o que é com certeza reduzir em muito a condição de vida (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 46).

> Modelo escolar segregacionista/assistencialista que legitima o agrupamento dos iguais; uma escola para "surdos", com classe para "surdos", seria criadora de "valores educacionais impregnados de

elementos discriminatórios" (DAMAZIO; ALVES, 2011, p. 32).

A perspectiva do pensamento essencialmente eugênico de Graham Bell consistiu em uma tentativa de enfraquecimento cultural das Línguas de Sinais de seu tempo, para uma assimilação da perspectiva oral-auditiva, uma tendência que seus contemporâneos acolhiam com normalidade devido ao discurso promissor de "cura" e "reabilitação" e, principalmente, por ser apoiado por uma ideia de benevolência às pessoas com deficiência auditiva. Essa postura política diminui a importância da cultura surda e supervaloriza a inclusão do surdo exclusivamente por meio da reabilitação.

A essência do pensamento de Graham Bell está muito presente no discurso de Damazio e Alves, em ideias como a de que a Língua de Sinais não pode repercutir universalmente na sociedade moderna, cogitando-a para seu uso restrito, particular, na vida do Surdo. As acusações são as mesmas, segregação ou guetificação, a exclusão do professor Surdo, que não existe no AEE. Atualmente não há exclusão do docente Surdo, é verdade; contudo, a persistência em não admitir a universalização da Língua de Sinais nas estruturas modernas da sociedade ainda é uma constância no pensamento da educação inclusiva de maneira implícita e mascarada.

A comprovação disso é a constante negação da Escola Bilíngue, acusando-a de ser segregacionista e guetificadora, exatamente porque seus membros fazem uso da cultura Surda como instrução, comunicação e interação. Evidentemente, as pessoas envolvidas nestas estruturas educacionais não possuem uma consciência clara desta intenção. Entretanto, a rejeição da Educação Bilíngue como proposta cultural linguística usando termos como "a ditadura das libras", "a segregação dos surdos", como pressupostos contrários à educação almejada pelos Surdos, é completamente infundada.

Devido a estes fatores supramencionados, acreditamos que umas das repercussões negativas que se globalizaram no âmbito da educação dos Surdos no mundo consiste em uma seletividade que destaca os Surdos mais adaptados à condição oral clínico-medicalista em detrimento dos Surdos que assumem a Língua de Sinais como língua de conforto. O projeto inicial eugênico de Graham Bell é uma intenção persistente que corresponde às necessidades de mercado e produção da sociedade moderna. O discurso atribuído à Língua de Sinais, como sendo apenas uma mímica, e não uma língua propriamente dita, já foi desmentido por intelectuais como Wilhelm Wundt (1832-1920)

(1916) e Willian Stokoe (1919-2000) (1960).

A pesquisadora e professora adjunta do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) Tanya Amara Felipe, em seu artigo intitulado *Bilinguismo e educação bilíngue, questões teóricas e práticas pedagógicas* (FELIPE, 2012), trata, dentre outros assuntos recorrentes, da situação social do povo Surdo como condição linguística, da importância de uma Educação Bilíngue nos processos cognitivos, da situação histórica de minoria linguística no Brasil e das devidas competências necessárias. Busca-se a construção do paradigma "Educação/Escola bilíngue para Surdos no Brasil a partir de uma mudança de uma visão clínica patológica dos deficientes auditivos para uma visão antro-sócio-linguístico dos Surdos" (FELIPE, 2012, p. 10).

Acreditamos que, na verdade, o bilinguismo de algumas escolas de AEE pode ser uma "[...] educação bilíngue transitória que tem como objetivo substituir a língua minoritária utilizada pelo aluno para que utilize apenas a língua majoritária.

Essa assimilação social e cultural seria subtraída, já que o resultado final seria o monolinguismo" (FELIPE, 2012, p. 11). Sobretudo "[...] é possível constatar que os surdos que assumiram uma identidade cultural surda e optaram por utilizar a Libras como língua preferencial não têm um conhecimento linguístico consciente de sua língua patrimonial e por isso a maioria têm apenas uma competência comunicativa própria" (FELIPE, 2012, p. 9). Em suma, significa dizer que a educação da Libras para alunos surdos não evolui, mas se mantém estagnada na informalidade devido a várias questões envolvidas, desde a repercussão da surdez como evidência patológica na família até a falta de formação de professores.

É justamente isso o que vem acontecendo no Brasil com relação à escolarização da maioria dos Surdos em escolas inclusivas. Além de privar os Surdos de sua língua patrimonial, faz com que eles consigam desenvolver apenas um monolinguismo incipiente. Ademais, seu domínio do Português não lhes proporciona uma inserção na cultura majoritária nem uma competitividade para o ingresso em universidades ou no mercado de trabalho. Por isso, é preciso repensar a proposta educacional inclusiva para os Surdos. Ela tem induzido a uma única proposta pedagógica que, embora seja considerada uma educação bilíngue, implica questões socioculturais, educacionais, políticas e econômicas que determinam seus objetivos diferenciados das expectativas das

comunidades surdas (FELIPE, 2012, p. 11-12).

Portanto, essa proposta de educação (a inclusiva) não é educação bilíngue de fato e está sendo classificada como tal apenas pelo fato de ter alunos que potencialmente podem vir a ser bilíngues ou já são bilíngues antes de entrarem nas escolas, ou ainda pelo fato de serem utilizadas as duas línguas na escola, por isso elas foram denominadas de formas fracas, diferenciando-se das formas fortes que realmente propiciam o bilinguismo. Tendo em vista que, além dessas variantes, forte e fraca, muitas outras podem ser também consideradas para se analisar propostas de educação bilíngue que estão acontecendo em vários países. A seguir, serão descritos alguns tipos de educação bilíngue (FELIPE, 2012, p. 11-13). Entre as formas fracas, consideramos três de seis formas que acreditamos ser mais próximas da nossa realidade:

> Submersão: essa proposta, que nos Estados Unidos é chamada de imersão estruturada, tem como objetivos a assimilação da cultura dominante e o monolinguismo, por isso, os alunos de minorias linguísticas ficam com alunos de língua majoritária na mesma sala de aula em escola regular, mas nem o professor nem os outros alunos utilizam a língua minoritária. Submersão com classe de língua separada: nessa proposta, os alunos também estão na mesma classe em escolas regulares, mas para as aulas da língua majoritária, enquanto disciplina, eles vão para outra sala. Essa separação também tem efeito negativo porque os alunos que se retiram podem se sentir inferiorizados, uma vez que os que ficam os veem como descapacitados, com desempenho limitado em sua língua, entre outros preconceitos. As consequências e objetivos dessa proposta são os mesmos da proposta anterior. Educação Separatista: embora exista em pequeno número de escolas com essa proposta, esta tem como objetivo um monolinguismo em uma língua minoritária, devido a razões religiosas, políticas ou culturais. Essa proposta pode ser uma escolha de uma minoria linguística para preservar sua sobrevivência e autoproteção, rejeitando um pluralismo e optando pelo separatismo (FELIPE, 2012, p. 12-14).

Algo muito semelhante aconteceu com os povos indígenas e sua língua oral nos anos 1863-1998, no Canadá, onde mais de 150 mil crianças foram levadas para escolas de internato. Uma das práticas cotidianas destas escolas era que os menores não podiam falar sua língua ou praticar a cultura de seus povos. Crianças eram obrigadas a abandonar suas línguas nativas, falar inglês ou francês, e se converter ao cristianismo[22].Se os alunos

22 "Nunca havia acontecido, durante seus quase dez anos de pontificado, que Francisco tenha definido alguma viagem internacional como 'peregrinação penitencial'. Precisamente esta definição, que o Papa usou no Angelus de domingo, 17 de julho, faz compreender as peculiaridades da já próxima viagem ao Canadá. Em primeiro lugar, não uma viagem a um país, nem uma visita com o objetivo principal de encontrar as comunidades católicas, mas sim um gesto concreto de proximidade com os povos indígenas que habitam aquela terra e que sofreram as consequências das atitudes

falassem suas próprias línguas, levavam puxões de orelhas e suas bocas eram lavadas com sabão. Foi realizado um relatório que apontou novas descobertas sobre o fato. O relatório descreveu a política liderada pelo governo como "genocídio cultural".

Talvez possa existir uma predisposição, uma inclinação ou mesmo uma tendência em considerar a pessoa com deficiência auditiva exclusivamente em seu quadro patológico e desconsiderar sua dimensão linguística. Mas como devemos considerar a pessoa surda? Devemos, portanto, enfatizar sua cultura até ao ponto de descartar evidências clínicas? Na nossa pesquisa, o que seria a pessoa surda? Como compreendê-la e acolhê-la? Para tentar resolver estas questões, recorremos à chave de leitura interpretativa do sistema antropológico do filósofo brasileiro Henrique Cláudio Lima Vaz. No primeiro momento, apresentaremos as bases fundamentais do pensamento e, em seguida, tentaremos aplicá-lo na dimensão própria da identidade Surda.

3.1 A REFLEXÃO SOBRE AS CARATERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS E A LUTA POR RECONHECIMENTO DIANTE DOS PROTESTOS DO ANDES SOBRE A LEI N.º 14.191 DE 2021

Devido a este processo histórico de promissória "reabilitação" ou "cura", entre outros termos semelhantes, promoveu-se um olhar sobre todos os Surdos (sinalizantes, oralizados, cego-surdos), preconizados como pessoas invisíveis socialmente. Os Surdos oralizados reclamam de que muitas pessoas não respeitam os procedimentos que viabilizam uma melhor comunicação, citamos aqui, como exemplo, a leitura labial; queixam-se igualmente da inexistência de sinais de luz ou placas mais adequadas para os Surdos; objetam, por fim, que os usos de recursos digitais são pouco conhecidos, e o acesso financeiro é muito alto, como, por exemplo, ter à disposição recursos de legendas.

O fator da precarização da situação do Surdo sinalizante é ainda mais agravante devido à sua dimensão histórica de discriminação da Língua de Sinais. A principal

colonialistas.Um dos males do colonialismo é representado pela tentativa de apagar as culturas dos povos originários, realizado nas chamadas 'escolas residenciais', institutos que tentaram 'educar' e 'instruir' os filhos dos indígenas com duras disciplinas, separando-os de suas famílias. Essas escolas, que registravam uma taxa de mortalidade muito alta, haviam sido criadas pelo governo canadense, que as financiava, mas sua gestão era confiada a realidades das igrejas cristãs e, portanto, também às Ordens religiosas católicas" (TORNIELLI, 2022, p. 1).

consequência é a ausência da cultura Surda em seu parâmetro linguístico nas estruturas públicas de ensino. A oportunidade histórica surgida com a ascensão do método gestualístico poderia influenciar as estruturas sociais modernas, porém, infelizmente, o aborto sócio-histórico concebido pelo CIESM desqualificou e desarticulou toda a possibilidade de uma maior aceitação da cultura Surda no âmbito internacional.

O método gestualístico, concebido por D. L'Epée, passou por um longo processo de reconhecimento científico e por sucessivas mudanças de paradigmas: o oralismo puro, a comunicação total e, por fim, o atual bilinguismo (Libras/português). O que torna o bilinguismo tão precioso para o ensino de Surdos sinalizantes é o fator primordial da língua de conforto, entende-se aqui conforto não como um conceito de facilidade, mas sim de acessibilidade. As estruturas da educação inclusiva, segundo o PNEEPEI-2008, são consideradas pela FENEIS como a principal causa de evasão escolar de Surdos no ensino regular (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2020).

A ideia concebida de existir um tradutor-intérprete em sala de aula e um docente ensinando em língua oral é muito complicada, tanto para os alunos surdos como também para os intérpretes, considerando que o conhecimento disciplinar é próprio do docente. Na educação bilíngue para surdos, o docente necessita prioritariamente ser Sujeito Surdo e admitir a condição cultural surda e possuir formação na área da disciplina que vai ministrar. A docência bilíngue possui muitas oportunidades de ganhos, tanto para alunos surdos quanto para intérpretes, uma vez que o docente já deverá realizar este percurso epistemológico. A professora Francisca Bianca Barbosa Farias, professora temporária da escola Instituto Fillipo Smaldone (IFS) e ex-intérprete da Universidade Federal do Ceará (UFC), faz as seguintes considerações.

> Atualmente tenho experiência tanto na interpretação em sala de aula como na atuação como professora bilíngue. Creio que não há um trabalho melhor que o outro, são características diferentes. Interpretar em sala de aula requer um conhecimento vasto,estudo contínuo em busca de sinais, contato com outros colegas de profissão e preparação. É preciso ter um diálogo e contar com o apoio do professor, para que existam aulas acessíveis. Porém, essa parceria entre professor e intérprete nem sempre acontece, logo, essa é uma desvantagem no trabalho, pois muitas vezes o intérprete atua sozinho. Lecionar em sala de aula para alunos surdos é diferente. O professor tem autonomia para preparar suas aulas, mas também requer muito estudo. É preciso pensar

> na metodologia, nas atividades, porém, é possível ter um diálogo direto com o aluno, sem a participação de terceiros, pois, nesse caso, professor e aluno falam a mesma língua. Acredito que quanto mais próximo do aluno o professor estiver, melhor. Assim, na comparação entre ter um intérprete ou o professor saber a Libras, eu acredito que para uma melhor compreensão do aluno, é melhor que o próprio professor saiba a língua de sinais e possa dialogar diretamente com o aluno (ENTREVISTA, 2020b).

No caso da ausência de profissional qualificado, há a possibilidade de um docente ouvinte assumir a disciplina; contudo, o profissional precisa demonstrar conhecimento da cultura surda e ser fluente em Língua de Sinais para ser considerado um professor bilíngue para surdos. Conforme a Lei n.°5.626/2015, no artigo 7.º e inciso III, o professor ouvinte bilíngue deve possuir: Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior, e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. Essas são atualmente as condições legais que contemplam o professor ouvinte.

Complementando essa lei, temos, no artigo 14, § 1.º, alínea“d”, o professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Por fim, no § 2.º, temos o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; ele pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente. Mas quais as características de uma educação bilíngue para Surdos se, de fato, a presença de um intérprete de Libras e um professor Surdo em salas especiais onde se ensina a Língua de Sinais não seria uma condição linguística viável?

Para respondermos melhor essa questão apresentaremos algumas conclusões da professora Tatiana Bolivar Lebedeff (2015) em seu artigo publicado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), onde relata suas experiências com escolas norte-americanas para surdos na Pennsylvania, Estados Unidos. Segundo Lebedeff (2015, p. 71), “[...] uma das características é que a primeira língua da escola e na escola é a Língua de Sinais, ou seja, em todos os ambientes, sejam professores surdos ou ouvintes, o que se vê é a comunicação em Língua de Sinais.” Sobre a questão do letramento e a alfabetização, “[...] quase todas as crianças tinham acesso à leitura de um livro por um leitor fluente em Língua de Sinais Americana (ASL)” (LEBEDEFF, 2015, p. 71).

Através dessa leitura surgiam os temas e atividades em microprojetos de ensino. “Todos os livros eram recontados pelas crianças tanto utilizando o próprio livro como por meio de teatro” (LEBEDEFF, 2015, p.71). Esse contato entre as duas línguas, a sinalizada e a escrita desde a tenra idade, segundo a opinião da pesquisadora, viabiliza o desenvolvimento cognitivo necessário para o aprendizado da escrita e da condição linguística dos alunos que possuem um desenvolvimento mais consistente e atitudes mais autônomas nas relações de leitura e interpretação de texto.

O acesso precoce e intensivo à leitura de livros desenvolve níveis excelentes de alfabetização. Vi textos escritos por crianças surdas matriculadas em anos equivalentes ao nosso segundo ano das séries iniciais que não apresentam características da escrita em segunda língua. A premissa da escola é “aprender a ler” até o equivalente ao nosso quarto ano das séries iniciais, e do quarto ano em diante, “ler para aprender”. Ou seja, a escola tem o objetivo de que, no quarto ano, as crianças sejam autônomas nos processos de leitura e interpretação textual. Além da leitura de livros em Língua de Sinais na escola, as famílias são também incentivadas a ler em Línguas de Sinais para seus filhos (LEBEDEFF, 2015, p. 71- 72).

Outra questão muito destacada pela pesquisadora é a importância do uso dos recursos digitais e as tecnologias assertivas que, segundo ela, “[...] possuíam quase todos os mesmos artefatos tecnológicos que os nossos (TDD, celulares com chamada de vídeo, utilização da internet, rede de relacionamentos, entre outros), mas o que mais me fascinou foi o elmo Visual Presenter” (LEBEDEFF, 2015, p. 73- 74). Esse recurso tecnológico é semelhante a uma lupa digital externa unida a uma tela ou lousa digital capaz de ampliar um texto, imagem, material químico ou quaisquer coisas que estejam expostas, também vale destacar o uso do *pendrive*, do caderno, dentre outros.

Os alunos possuem disciplinas específicas, tais como tecnologia de informação e comunicação, design tecnológico, mídias, entre outras. Além dessas, possuem disciplinas que realizam um trabalho interdisciplinar com a tecnologia, tais como tecnologia de alimentos e artes. Dentro das disciplinas específicas, desenvolvem-se conteúdos interdisciplinares que visam ao letramento linguístico e tecnológico (LEBEDEFF, 2015, p. 71-75). Um fator significativo destacado pela autora é o de como os recursos visuais estão presentes na arquitetura da escola. Uma experiência que destacamos como exemplo

é o uso de tecnologia para visualizar o som por meio de materiais sensíveis de captação sonora, sendo codificado como imagens nos aparelhos digitais.

Figura 5: Espaço de visão sonora

Fonte: Lebedeff (2015).

Com a sucessão de paradigmas educacionais, como o oralismo, o método bimodal, a comunicação total e o atual bilinguismo, segue-se simultaneamente o processo histórico massificado onde os agentes históricos assumem uma postura diferente das anteriores. As estruturas educacionais não acompanharam as sucessões de paradigmas ao longo do tempo, alimentando conflitos sociais sobre a questão da educação dos Surdos no país. A sombra medicalista se exterioriza com um discurso de incredulidade de certas instituições que discutem temas importantes, como o capacitismo; contudo, sem a participação de docentes da área de pesquisa universitária, por defenderem uma educação bilíngue para Surdos diferente e divergente dos parâmetros da educação inclusiva.

O bilinguismo[23] é fruto de várias lutas de implantação do modelo pensado e repensado pelos próprios Surdos em sua condição linguística. Contudo, ainda existem posturas irredutíveis relacionadas à pessoa surda em sua condição linguística. Uma clara postura repressiva foi a do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), considerando, entre outras coisas, que o Decreto n.º 10.502/2020, como a Lei n.º 14.191/2021, são retrocessos graves, pois legitimam a lógica de segregação, que, por décadas, manteve pessoas com deficiência à margem da sociedade.

Além disso, representam uma violação de direitos humanos ao se basear em uma concepção discriminatória, que responsabiliza a pessoa com deficiência pelas

---

23 O professor doutor Fernando Cezar Capovilla,Ph.D. em psicologia cognitiva, tem retratado a sucessão histórica de mudanças de paradigmas (CAPOVILLA, 2000).

dificuldades na inclusão escolar, desresponsabilizando as estruturas e políticas do Estado. Em contrapartida, no dia 1º de setembro de 2021, um grupo de

175 professores da educação superior das mais variadas universidades do país assinam uma carta de repúdio às declarações do ANDES-SN, afirmando o apoio à Lei n.º 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), instituindo uma modalidade escolar de Educação Bilíngue de Surdos, a qual rompe e desvincula a educação de Surdos da Educação Especial.

A Educação Bilíngue para Surdos não é segregacionista, mas sim uma proposta que visa reconhecer o direito identitário do Surdo linguístico, conforme os decretos internacionais como o da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPCD) da Organização das Nações Unidas (ONU). O Decreto n.º 6.949/2009, em seu artigo 24, obriga o Estado Brasileiro a prover: i. facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística das comunidades surdas; ii. garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.A carta de repúdio assinada pelos docentes Surdos não somente esclarece como também realiza uma exigência de retratação:

> Temos o nosso lugar de fala. Não somos segregadores como vários membros do ANDES-SN têm disseminado. Portanto, pedimos e reiteramos que o ANDES-SN[24], com seu histórico de lutas em defesa dos docentes de ensino superior, em defesa de movimentos sociais e de grupos minoritários oprimidos, reconheça publicamente que a Lei 14.191/2021 não é SEGREGADORA e respeita as COMUNIDADES SURDAS LINGUÍSTICAS, assim como o protagonismo do Movimento (Surdo) em defesa da Educação Bilíngue de Surdos (01/09/2021) (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2021, p. 2).

Anexada a esta nota de repúdio, salienta-se que a Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf – WFD)[25] é nossa entidade representativa junto à ONU. Essa carta explica a perspectiva que as comunidades surdas têm para a educação inclusiva

24 Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/manifestantes-protestam-no-sTF-em-defesa-da-educacao-inclusiva-e-pela-revogacao-do-decreto-10-5021. Acesso em: 10mar2022.
25 Disponível em: https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2021/09/NOTA-DE-REPUDIO-AO-ANDES- SN.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

no âmbito da Educação Bilíngue de Surdos.

O presidente da WFD, Dr. Joseph Murray, explica que o conceito de educação das pessoas surdas deve ser inclusivo, mas o conceito de educação inclusiva não tem ficado muito claro. A WFD compreende que existem inúmeras definições de inclusão, seja em nível local, nacional, seja internacional, entre as organizações de surdos e organizações para pessoas com deficiência, entre acadêmicos e profissionais que trabalham no setor da educação e nos governos. É por isso que a WFD, enquanto membro fundador da International Disability Alliance (IDA), aderiu às iniciativas pioneiras em relação à Educação.

Em 2020, a IDA publicou o seu Relatório Global sobre a Educação Inclusiva, em que descreve as condições necessárias para que seja construído um sistema de educação inclusivo que esteja orientado a proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens de forma equitativa. Esse relatório inclui um conjunto de 10 recomendações que são consideradas essenciais aos governos e à sociedade civil para a implementação de uma educação inclusiva para todos os alunos, incluindo as crianças e os jovens com deficiência, assim como as crianças surdas. Tal relatório é fruto de um claro consenso entre pessoas com as mais variadas deficiências e, por isso, é um documento que representa uma visão unificada dos oito membros globais da IDA.

Os alunos surdos não necessitam de educação especial ou de contextos especializados de educação. O que precisamos é de um sistema educacional inclusivo no qual as Línguas de Sinais sejam parte. A configuração da educação inclusiva tem sido mal compreendida como aquela que garante as matrículas, principalmente nas escolas locais. As pesquisas mostram claramente que tais alocações de crianças surdas em escolas locais sem seus pares surdos e sem o acesso ao ensino realizado na Língua de Sinais nacional não conseguem promover uma educação significativa, muito menos uma educação inclusiva.

O principal componente para haver uma educação bem-sucedida de crianças surdas é que elas sejam educadas ao lado de outras que utilizam a língua de sinais do seu país. Existem atualmente muitas escolas para alunos surdos em todo o mundo. A partir de hoje, nem todas estas escolas podem ser consideradas escolas inclusivas em língua de sinais. Há três maneiras de garantir que isso possa acontecer no Brasil.

Em primeiro lugar, as escolas devem ser verdadeiramente bilíngues ou multilíngues nas suas línguas nacionais, sinalizadas e faladas/escritas. A WFD estimou anteriormente que menos de 2% das crianças surdas tivessem acesso a uma educação verdadeiramente multilíngue nas línguas de sinais do seu país. Independentemente dos números exatos, é extremamente pequena a percentagem de alunos surdos que tiveram acesso a professores que sinalizem fluentemente ou que tenham sido educados convivendo com modelos Surdos ou colegas surdos.

Em segundo lugar, enquanto algumas escolas para surdos seguem o currículo nacional e proporcionam uma educação de qualidade, outras estão presas a uma mentalidade de educação especial antiquada que não estimula o potencial máximo que pode ser atingido pelos alunos surdos. Isto está errado. As crianças surdas podem ter sucesso, e todas as oportunidades devem ser dadas para que elas sejam bem-sucedidas. As escolas de Surdos devem proporcionar uma educação inclusiva de qualidade que alcance o padrão estabelecido nacionalmente.

Em terceiro lugar, as escolas para surdos devem ser inclusivas para todos os alunos. Inclusiva significa verdadeiramente inclusiva para todos os alunos Surdos. Essas escolas também devem ser completamente inclusivas para os alunos surdos com outras deficiências. As crianças Surdas com deficiências cognitivas e físicas (incluindo crianças Surdas com espectro do autismo, crianças Surdas com déficits de mobilidade, etc.) e as crianças surdo-cegas ou Surdas de baixa visão têm, todas elas, os mesmos direitos de acesso a escolas inclusivas em língua de sinais. A educação dos Surdos deve ir além de um modelo de educação especial.

Contudo, isso não significa que o conhecimento técnico é suficiente para a elaboração de métodos de ensino, o que, infelizmente, é o erro que muitos profissionais cometem ao se dirigir aos alunos surdos preocupados apenas em conhecer a Libras. O programa de ensino para filosofia, conforme o perfil adotado, deve ser acrescido de informações e conteúdos que englobam essa discussão e sua tensão social. Uma unidade entre o conteúdo existencial (as divergências sociais situadas historicamente) e o conteúdo programático seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deve ser apresentada para que o educando Surdo perceba quais estruturas lhe são impostas e refletir sobre elas, sobretudo pensar a sua condição como cidadão, em um mundo que foi

construído sem a participação dele. Em suma, estruturas sociais que historicamente foram constituídas sem pensar na sua condição sensorial e sociocultural.

3.2 IDENTIDADE E MISSÃO DAS IRMÃS DOS SAGRADOS CORAÇÕES E HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA CIDADE DE FORTALEZA

Todas as informações apresentadas a seguir são provenientes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) definido em 2018, cuja atualização será no ano de 2023. Dentre os pontos importantes a serem destacados está a tradição das Irmãs dos Sagrados Coraçõesna educação para Surdos em Fortaleza, tendo chegado à região metropolitana da capital do Ceará no ano de 1988, portanto 34 anos de existência. O Instituto Filippo Smaldone (IFS) faz parte da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. De origem italiana, foi fundado pelo Padre Filippo Smaldone (atualmente, São Filippo Smaldone), em 1885.

Atendendo ao apelo desse grupo, as irmãs chegaram à capital alencarina no dia 25 de janeiro de 1988 e, em colaboração com a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo, ou a atual Associação dos Surdos do Ceará (APADA, ou melhor, ASCE), e com o apoio do Arcebispo de Fortaleza Cardeal Dom Aluísio Lorscheider, iniciaram o trabalho com os Surdos. O IFS tem a missão de desenvolver ações de promoção, proteção de crianças, adolescentes e jovens com deficiência auditiva e surdez, suas respectivas famílias e comunidade, proporcionando sua habilitação, reabilitação e inclusão social. Seu objetivo principal é proporcionar à pessoa com deficiência, em especial ao Surdo, a possibilidade para o pleno desenvolvimento cognitivo e psicossocial como cidadão de direitos e deveres através da Assistência Social, Educação, Saúde e Esporte numa proposta bilíngue, possibilitando sua inclusão e integração na família e na sociedade.

Atualmente o IFS Fortaleza está estruturado em três eixos de intervenção, desenvolvendo as seguintes atividades: Eixo 1 – Assistência Social, com atividades de: serviço de proteção social básica, acompanhamento psicossocial, encaminhamentos e orientações à família da pessoa com deficiência, surdez e/ou com outros comprometimentos; serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (crianças,

adolescentes e idosos), com oficinas de interação social, informática inclusiva, Libras, oficina de arte, de psicomotricidade, oficina de leitura; qualificação profissional, a qual busca fortalecer as habilidades de adolescentes, jovens, família e comunidade. Eixo 2 – Educação, com atividades de: creche (01 a 03 anos); educação infantil, ensino fundamental; educação bilíngue Libras/português escrito; atendimento educacional especializado; formação, capacitação e planejamento das atividades docentes e técnico-pedagógicas; acompanhamento técnico-pedagógico; formação humano-cristã e atividades esportivas. Eixo 3 – Saúde, com atividades de: fonoaudiologia e de serviço social aos educadores e familiares; acompanhamento em fonoaudiologia; psicopedagogia; psicologia e de serviço social aos usuários; atendimento odontológico; de fisioterapia e terapia ocupacional.

O Instituto Filippo Smaldone conta com uma equipe de elaboração de projetos que tem por finalidade pensar a captação de recursos, objetivando assegurar a manutenção e a sustentabilidade de algumas atividades mantidas pela instituição. São elaborados e encaminhados constantemente projetos a empresas públicas e privadas que apoiam financeiramente ONGs que realizam trabalhos sociais.

Empresas da área de abrangência do IFS bem como de todo o município são contatadas para realização de possíveis parcerias a curto e longo prazo. Espaços como escolas, faculdades, comércios são contatados e conquistados como parceiros fixos ou eventuais, assim como já existem pessoas físicas e colaboradores que também contribuem sistematicamente. Ademais, já foram efetivadas parcerias que auxiliam no subsídio de algumas ações, como a promoção da alimentação, através de doações de alimentos, a promoção de atividades socioeducativas através da doação de material didático, brinquedos etc., de saúde e higiene, entre outros.

Durante o ano, são realizadas rifas, bingos e bazares com objetos doados que garantem recursos destinados ao pagamento de algumas despesas. Para garantir a continuidade de suas ações, o IFS amplia e diversifica suas parcerias, renovando convênios e agregando novos apoiadores e projetos, a saber: Associação dos Surdos do Ceará (ASCE); Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará (ISSEC); Sistema Único de Saúde (SUS); Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Serviço Social do Comércio (SESC); Secretaria Municipal de Educação (SME); Secretaria de Educação do

Estado do Ceará (SEDUC) e Secretaria Municipal do Trabalho de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SETRA).

Desde o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, abriu-se uma ampla e profunda transformação na educação escolar de surdos no Brasil. As antigas escolas especiais, baseadas na deficiência e cujo escopo era essencialmente terapêutico, foram convocadas a tornarem-se instituições de educação bilíngue, adotando a Língua de Sinais, então reconhecida legalmente como a língua natural das pessoas surdas, como primeira língua de instrução e convivência, assumindo o ensino da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua de instrução e objeto de ensino escolar. Assim, a antiga concepção clínico-médica da condição surda, em conformidade com a qual a educação de surdos deveria ter por objetivo a oralização e sua identificação linguística com a maioria ouvinte, foi substituída por uma visão antropológico-cultural, que toma a condição surda como essencialmente linguística; em decorrência, sua educação deve partir doravante de sua língua natural, legalmente reconhecida, que é a Língua Brasileira de Sinais, base do conjunto de seu aprendizado – e até mesmo da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita.

Essa concepção ganhou plena forma legal no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que previu o atendimento escolar de alunos surdos e com deficiência auditiva em “[...] escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.” (Art. 22, inciso I)(BRASIL, 2005a, p. 5); e em

> II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a, p. 5).

Em parágrafo único a este mesmo artigo, o referido decreto define “[...] escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.”(BRASIL, 2005a, p. 5).

Dessa forma, o Instituto Filippo Smaldone, entidade filantrópica sem fins lucrativos, com atuação na educação bilíngue para Surdos, e com o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), conveniada para este fim com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, oferece atendimento escolar bilíngue para crianças Surdas, com ou sem outras deficiências associadas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mantém ensino integral das 7h30min às 17h30min.

Além das disciplinas e conteúdos curriculares da base comum estabelecidos pela legislação em vigor, a escolaridade inclui o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ensino de Português em sua modalidade escrita para Surdos, com metodologia e material didático adequados e atendimento pedagógico individualizado para alunos com atraso na aquisição linguística (Libras/Português escrito), dificuldades de aprendizagem motivada por deficiência associada, contando ainda para isso com atendimentos psicológico e fonoaudiológico de natureza educacional. Ressaltamos que, dentro do parâmetro institucional, promove uma adesão à grade curricular ainda não totalmente adaptada.

São livros, conteúdos projetados para alunos ouvintes, mas ainda sem quaisquer reflexões mais sérias sobre o perfil do educando Surdo. Isso ocorre pela falta de uma instrução geral consciente do perfil espiritual linguístico do Surdo, essa falha está sendo reparada em nível nacional pelo estudo e pesquisa em outras áreas (pedagogia, linguística, serviço social). Apesar disso, ainda não temos conhecimento de uma pesquisa ou envolvimento da comunidade Surda no desenvolvimento de um Currículo Nacional Bilíngue (Libras/português escrito).

Em contrapartida, o Instituto Filippo Smaldone pretende consolidar-se como Escola Bilíngue para Surdos em todos os níveis da educação básica, articulando qualidade de ensino com base nas diretrizes curriculares estabelecidas, formação linguística bilíngue, identidade cultural Surda, inclusão social intercultural e valores éticos fundados no cristianismo, tais como o amor ao próximo, solidariedade, respeito à diversidade e às diferenças. Para tanto, seu desenvolvimento nos próximos anos tem como foco a qualificação da aprendizagem, com a convicção de que a condição surda, situando-se na diferença linguística e cultural, pode e deve contar com a mesma qualidade da educação que é possível aos ouvintes. Nesse sentido, considera necessário atuar em três frentes:

O incentivo ao protagonismo docente, particularmente nas atividades de:

- Estudo e formação;
- Pesquisa;
- Elaboração de materiais didáticos bilíngues de acordo com as necessidades específicas da cultura surda e do surdo;
- O incentivo ao protagonismo e à colaboração discentes, em grupos de estudos, busca de conhecimentos, participação na vida da escola, etc.;
- Maior profissionalização e qualificação do trabalho de gestão, trabalhando com planejamento, metas, monitoramento e avaliação.

Proporcionar por meio da educação escolar, da cultura e da assistência social a promoção, defesa e proteção dos direitos de crianças e adolescentes Surdos e com deficiência auditiva em idade escolar, em sua dimensão humano- psicológica e social, com atendimento escolar específico numa proposta bilíngue, com Língua de Sinais brasileira, como primeira língua de instrução, e Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Portanto, no nível da particularidade institucional, o IFS oferece uma grande abertura na realização de projetos, pesquisas e inovações didáticas. Com uma grande capacidade de acolhimento dialógico e uma postura de compreensão e adesão a novas propostas de ensino. Dentro desta proposta, é importante destacarmos o perfil curricular do ensino de filosofia sugerido pelo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Atualmente exerço o meu magistério docente na educação básica no ensino Fundamental II (do 6° ao 9°) e Ensino Médio (do 1° ao 3°), há um desafio constante na elaboração de material didático para o perfil linguístico dos alunos Surdos, e atualmente a BNCC não obriga o ensino de filosofia para o ensino fundamental, por isso a escassez de material para esse público vigente. O problema é a falta de uma matriz curricular adequada para o fundamental II, mas a matriz proposta pelo PPP do IFS também pode, em suas devidas adaptações, ser utilizada para estes alunos em forma de temas, por vezes faço uso também do ensino da História da Filosofia.

Uma estratégia que promove uma atenção dos educandos nas aulas de ensino de filosofia, sobretudo ao modo remoto devido ao distanciamento social causado pela Sarco V2, consiste no ensino da História da Filosofia em paralelo com a Educação dos Surdos,

exemplos como o surgimento do Positivismo de Auguste Comte e sua influência no Congresso de Milão de 1880 pelo personagem Graham Bell, a fundação da Fenomenologia de Edmund Husserl e sua crítica ao positivismo e o subjetivismo transcendental e os pressupostos da construção da língua de sinais. Uma importante contribuição ao conteúdo histórico e sua crítica social constituída por Paddy Ladd e sua ontologia social com base em Michel Foucault.

O conteúdo semântico filosófico atrai mais interesse dos alunos Surdos quando estes se percebem inseridos no conteúdo. Essa inserção é também muito eficiente pela abordagem lúdica, sobretudo, motivada pela competitividade e recursos visuais acessíveis por meio de recursos próprios do *PowerPoint*. Dinâmicas como defender a bandeira, são ótimos recursos para aprender o contrato social conforme Thomas Hobbes, conteúdos visuais que podem funcionar como marca de posição nos exercícios de lógica ao apresentar o Quadrado Lógico de Aristóteles.

Nossa intenção inicial seria propor um acompanhamento do conteúdo da filosofia conjuntamente ao docente do ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. Infelizmente, o período avassalador e destruidor que foi o período pandêmico inviabilizou essa troca de experiências, uma vez que o maior desafio do ensino de filosofia é os alunos surdos escreverem. Existe uma série de crenças que limitam os alunos surdos, mas, durante o período de isolamento social e minha permanência no modo remoto, pude pensar em estratégias criativas e eficientes no ensino da filosofia que demonstraremos no próximo tópico.

3.3 ESTRATÉGIAS EXITOSAS DO ENSINO DE FILOSOFIAS PARA ALUNOS SURDOS EM PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Nosso objetivo consiste em compartilhar com os leitores quais as estratégias usadas no ensino de filosofia para alunos surdos realizadas no período mais agravante da Pandemia SARCOV-2. Neste período, sob a égide do Decreto n.°33.510,16 de março de 2020, implementou-se o fechamento das escolas e o início das aulas remotas. Tal momento foi extremamente conturbado, devido a uma série de complicações, sobretudo

a falta de um canal oficial que viabilizasse informações concretas deste tempo pandêmico, a ausência de uma coordenação federal que dispusesse de uma ação conjunta e conciliadora com os estados.

Em um ambiente ainda incerto e inseguro, a escola IFS foi aconselhada a realizar aulas remotas, que aconteceram tardiamente, exatamente por causa desta enorme confusão ou distorção política. Destacamos, por exemplo, que não havia consórcio de imprensa, não podíamos confiar nos dados do Ministério da Saúde, sobretudo por causa de uma instabilidade da presença de um ministro. Esses fatores precisam ser colocados em questão, pois o contexto dramático de um fenômeno natural causado pela intervenção humana que se expandiu em proporções pandêmicas, e conjuntamente com uma realidade governamental política indeterminada, influenciou negativamente a minha ação docente particular e a realidade da minha vida pessoal.

Conjuntamente ao quadro mencionado, temos a incredulidade sobre a letalidade do coronavírus[26] (neste momento do ano de 2020), a sombra do medo das aulas presenciais, as notícias cada vez mais preocupantes do aumento de internados e o índice de mortos sempre crescente veiculado pelos canais de televisão. Os profissionais da educação precisavam aprender como manusear as redes sociais, as ferramentas digitais, como Google Meet, Facebook, WhatsApp, o que causou uma corrida para o melhor aproveitamento possível.

Em colegiado realizado alguns meses após o anúncio do decreto, realizamos uma reunião remota pelo Google Meet e debatemos quais estratégias usaríamos para iniciar as aulas, que, por questões burocráticas, iniciaram presencialmente na última semana do mês de fevereiro, pouco antes do decreto de isolamento social. Deste modo, já estávamos muito atrasados. Uma das propostas cotadas seria o uso de grupos de WhatsApp na divulgação e promoção de atividades remotas após um longo período sem aulas. O colegiado rejeitou a proposta do WhatsApp por considerá-la muito evasiva para a vida privada dos docentes. Então, uma proposta aceita foi o uso da página do Facebook,

26 Aqui precisamos realizar uma breve ressalva. De fato, eu percebia uma intenção de retornamos o quanto antes às aulas presenciais,tanto por parte da coordenação quanto por parte de alguns pais. Contudo,no ano de 2021, o perfil da maioria dos membros da comunidade escolar mudou. Destacamos aqui a experiência da Irmã Liliane (coordenadora pedagógica do IFS), em sua viagem de “férias” para Manaus no pico pandêmico. Lá testemunhou os horrores da letalidade pandêmica mais a insuficiência do Estado. Isso definitivamente mudou a mentalidade dela e de todos os membros da comunidade escolar,ainda mais que tivemos membros do colegiado contaminados e internados na UTI.

seriado com as classes correspondentes dos educandos.

Decidimos que usaríamos todos os recursos possíveis e adequados via Facebook. Cada professor desenvolveria seus próprios recursos e a forma mais adequada para enviar os materiais de ensino e o conteúdo curricular. Pensei inicialmente no uso de arquivos Word, mas fui aconselhado pela minha esposa a fazer uso do recurso digital google forms, ela mesma me ensinou como fazê-los. Pelo Facebook, gravei um vídeo; com o uso do YouTube Creator Studio, criei o link para melhor divulgar as informações, fazendo uso de legendas ilustrativas e com tradução de voz para auxiliar pais, familiares ou responsáveis com pouca afinidade com a língua de sinais.

Figura 6: Avisos e orientações[27]

Fonte: elaborada pelo autor.

Na nossa estruturação dos formulários, encontramos dentre as opções da ferramenta google forms, as opções de incluir a inserção de imagens e formato jpeg e a inclusão de vídeos do YouTube. Tomamos cuidado sobre o tipo de vídeo que colocaríamos nos formulários devido à regionalização e à variação linguística. Era possível que muitos alunos surdos encontrassem dificuldades com a tradução do intérprete na janela de tradução. Um exemplo que podemos demonstrar é o do canal de YouTube intitulado “Duvidando”.

O ambiente é muito importante quando sabemos que, dependendo do espaço visual, é possível esclarecer o discurso proferido como também a capacidade de

27 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ky7E-i600Jg. Acesso em: 13 fev. 2022.

adequação do intérprete ao realizar a tradução simultânea. São fatores que podem propiciar um ambiente de estímulo e conforto linguístico para o educando, quando também, no caso contrário, o ambiente de estudo fica mais indesejável para o aluno, percebendo como é incipiente o entendimento e dificultoso para responder às questões. Um comentário importante é o de que a experiência em sala de aula viabiliza muito o estágio de capacidade dos educandos de compreensão linguística, este conhecimento é deveras importante, sobretudo na elaboração das perguntas sobre os vídeos.

Figura 7: Atividade n° 1 – “Experiência filosófica”[28]

Fonte: elaborada pelo autor.

Abaixo segue o print com as respostas dos alunos do 9° ano do ensino fundamental I. A turma, em média, tinha entre 14 e 20 anos de idade, em um número de doze alunos. Acompanhei a maioria deles na disciplina de filosofia e sociologia desde o 6° ano. A atividade foi publicada em meados de fevereiro e março de 2021. As respostas corretas são fruto de uma estratégia de simplificação das perguntas e conhecimento da capacidade leitora da língua de sinais e proficiência leitora do português.

28 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ky7E-i600Jg. Acesso em: 12 fev. 2022.

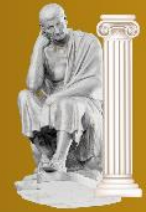
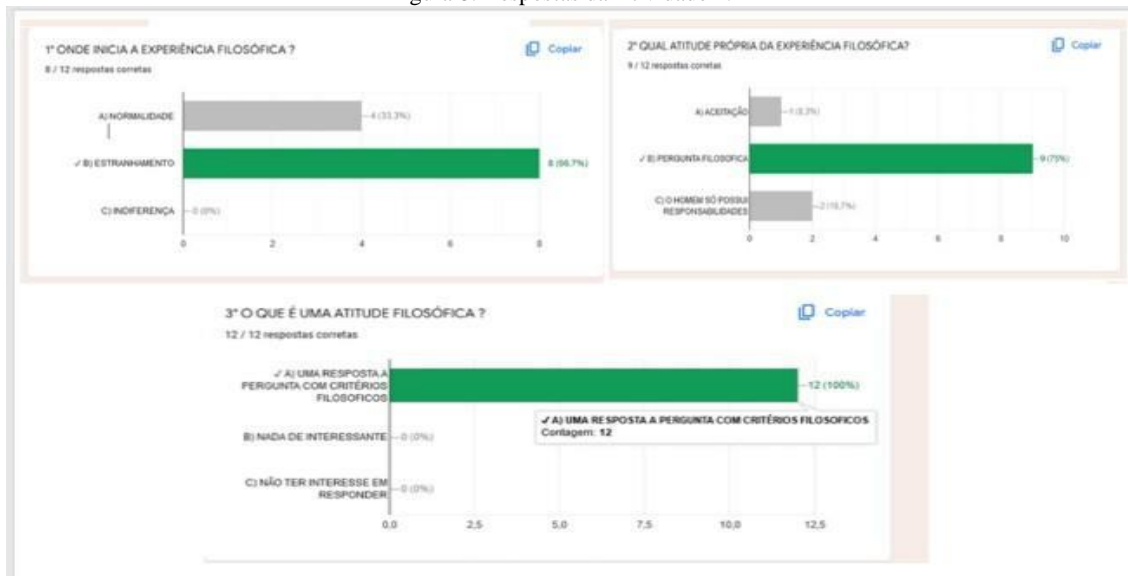



Figura 8: Respostas da Atividade n.°1

Fonte: elaborada pelo autor.

A diferença fundamental entre surdos e ouvintes repousa na relação entre o sistema de representação e o processamento primário (a fala com que o ouvinte naturalmente pensa e se comunica, e a sinalização com que o surdo naturalmente pensa e se comunica), bem como entre o sistema de representação e o processamento secundário, a escrita alfabética cujo domínio se espera de ambos, ouvintes e Surdos (MAZZA, 2007, p. 15).

A vocalização auxilia a criança-ouvinte na compreensão entre o signo escrito e o falado durante o processo de alfabetização. O conhecimento do processo de alfabetização de crianças Surdas acontece de modo muito diferente. A importância do conhecimento dessa relação entre os sistemas de processamento primário e secundário consiste em como o canal primário de recebimento inteligível diferencia-se do ouvinte, pois a estrutura cognitiva do educando Surdo se apresenta descontínua ou contrária para o aluno Surdo, já que a escrita alfabética não mapeia o sinal com que o surdo pensa e se comunica, e nem é capaz de resgatar diretamente esse sinal (MAZZA, 2007, p. 17).

Dessa maneira, é de suma importância reconhecer quais os recursos realmente necessários ao aprendizado para o aluno Surdo usuário de uma cultura linguística distinta. A própria natureza do ser Surdo exige uma aquisição visual bem mais articulada se levarmos em consideração que o "[...] vocabulário receptivo visual de sinais da criança

surda não é evocado diretamente pelo texto e, assim, embora muito importante, tem eficácia limitada para levar diretamente à compreensão do significado da leitura alfabética" (MAZZA, 2007, p. 13).

Deve-se constituir o sentido ou, para ser mais formal, a tradução semântica dos conteúdos disciplinares da filosofia para maior acesso cognitivo e reflexivo dos discentes. Abordamos a carga semântica como "[...] espécie de movimento do pensamento que vivifica a comunicação humana. O sentido é o mundo da vida na fala, do texto, da comunicação humana" (FELTES, 2003, p. 21). Nesta abertura, as condições de conhecimento e experiências individuais que são percebidas pelo docente podem ser referências de conceitos e pontos de partidas de reflexão para os alunos.

Contextualizar as análises linguísticas é muito mais do que apenas sinalizar ou "transliterar" um conceito. A relação entre o texto-fonte e o texto-alvo deve ser percebida intersubjetivamente, considerando as compreensões subjetivas dos alunos apreendidas em sua própria língua visual. Os recursos visuais são muito mais que meios para um devido fim, eles se enquadram no "[...] médium da linguagem entendida no seu sentido mais amplo como estrutura significante que se difere de múltiplas formas desde a postura corporal e o gesto até a prolação da palavra" (VAZ, 2013, p. 50). Por exemplo, como realizar um texto que seja mais viável à leitura dos alunos pensando neste desafio de realizar uma relação visual com a semântica oral auditiva. Platão, em seu diálogo *Fedro* (246 a.C. – 254 a.C.), usa a parábola da biga (usamos carruagem) para explicar sua visão da alma humana. Ele dá essa explicação através de um diálogo de Sócrates, que usa essa parábola numa discussão do mérito do amor como "divina loucura".

Platão cria a imagem de um condutor guiando uma carruagem puxada por dois cavalos. Um cavalo é branco e tem um grande pescoço, bem-criado, bem- educado e corre sem chibatadas. O outro é preto, pescoço curto, mal alimentado e problemático. O condutor da carruagem representa o intelecto, a razão, ou a parte da alma que deve guiar o espírito à verdade; o cavalo branco representa o impulso racional ou moral ou a parte positiva da paixão, o cavalo preto representa as paixões irracionais da alma, o apetite, ou a natureza concupiscente. O condutor dirige a carruagem/alma tentando impedir que os cavalos sigam direções opostas e que sigam rumo à luminosidade.

Figura 9: Proposta de leitura Textual n.° 1

Fonte: elaborada pelo autor.

No quadro acima, perceberemos a substituição por termos similares para garantir o acesso ao conteúdo semântico com acréscimo de valores que norteiam a capacidade compreensiva dos educandos. Ao atribuirmos conceitos como instinto ruim ou instinto bom, enumeramos as qualidades tanto de um quanto de outro, bem como de valores cujas terminologias facilitam uma leitura do texto, tornando-o mais acessível. Na área da Linguística, “[...] a Terminologia pode ser definida, como o estudo científico dos termos usados nas línguas de especialidade, ou melhor, empregados em discursos e textos de áreas técnicas, científicas e especializadas” (BARROS, 2004, p. 22). Tem como objetivo pesquisar, documentar e divulgar o uso correto dos termos e das palavras técnicas, devido à debilidade na proficiência leitora do português escrito dos educandos, estes termos se ajustam com mais facilidade para a compreensão dos mesmos.

Outro exemplo de bom êxito do uso de terminologias da Libras consiste na aula de filosofia política na enumeração das características do Liberalismo. Neste formulário, as respostas são de alunos do 8° ano do ensino fundamental, adolescentes entre 11 e 15 anos de idade, a turma A/B continha em média dezoito alunos, o período em questão foi o primeiro ano da pandemia. Responderam apenas seis alunos, as setas direcionadas para os conceitos necessitam de uma explicação prévia, mais detalhada, preferencialmente ao modo presencial de aula.

Figura 10: – Proposta de leitura textual n° 2

Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 11: Respostas do formulário da Proposta de leitura textual n°2

Fonte: elaborada pelo autor.

Os mesmos textos visuais que usamos em modo remoto serviram também como recursos de leitura mais adaptativos para alunos neste período pós- pandemia em modo presencial, sobretudo na construção de redações. Devido ao processo histórico na educação que não popularizou nem estabeleceu ainda um aprendizado da língua portuguesa escrita, muitos alunos sentem dificuldade de escrever um texto, por mais simples que seja. A estratégia de leitura consiste em apresentar o texto escrito por meio do Powerpoint, e compará-lo com os textos visuais.

No caso do texto do *Fedro*, de Platão, realizei uma explicação pontual sobre o assunto e solicitei que os alunos procurassem e destacassem as palavras que eles entendiam do texto visual. Os alunos são do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental. Após o destaque, as palavras poderiam ser escritas na lousa ou mesmo no caderno, dependendo do momento mais propício. Em seguida, desafiei- os a realizar uma complementação no resumo do texto com espaços a serem preenchidos. O apelo visual destes recursos estimula o educando a fazer ligações gramaticais entre as palavras e os contextos estabelecidos. Por fim, pedi ao aluno para ler em "voz alta", em Libras, e, por fim, perguntava o que havia entendido do texto.

Figura 12: Proposta de prática de Redação filosófica n°1

O livro de Fedro de Platão conta a história de um _____________ que conduzia uma_______________.
Ele conduzia a carruagem com dois __________. Esta história é uma comparação com o a natureza do homem, a carruagem é o corpo e dentro do corpo temos a __________ a carruagem é o _________ e os dois cavalos temos nossos desejos, desejos _____ e desejos _______.

Fonte: elaborada pelo autor.

No texto sobre o Liberalismo, os procedimentos são os mesmos, a diferença está na estrutura do texto. O texto viabiliza uma leitura para os alunos um pouco mais gramaticalmente conduzida, devido às setas que dinamizaram o tema e os subtemas. Desta forma, não solicitei que eles destacassem as palavras. Em vez disso, solicitei que preenchessem as lacunas apenas lendo o texto. O esforço cognitivo viabiliza uma concentração mais profunda, de modo que se articulem as duas línguas. Essa experiência foi realizada com as turmas do Ensino Médio do 1.° ao 3.° ano.

Figura 13: Proposta de prática de Redação filosófica n°2

Complete as frases
As origens do Liberalismo está nas __________ Entre as críticas do antigo regime___________________ o autor _________ suas ideias como ______________________ tiveram as seguintes consequências ____________________________________

Fonte: elaborada pelo autor.

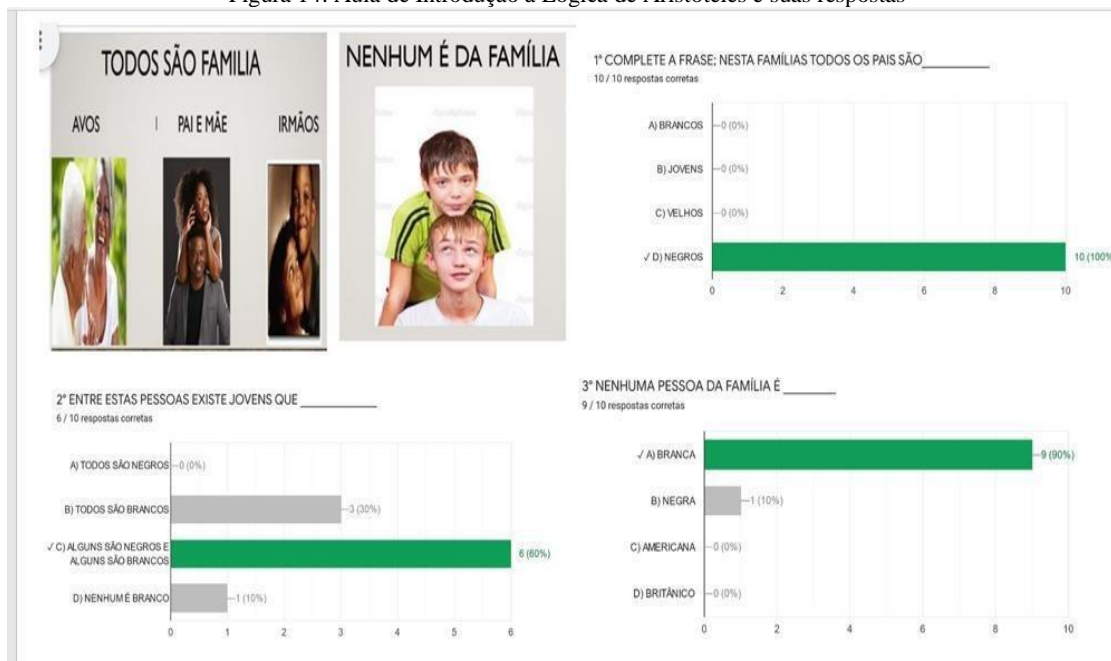
Dessa forma, para que exista uma realização cognitiva entre os textos do português escrito para a compreensão do Surdo sinalizante, faz-se necessário o uso de uma tradução semântica modal visual dos processos representativos dos signos linguísticos. A criança ouvinte na leitura oral de um texto em português consegue apreender internamente o léxico-semântico-textual; analogicamente, por meio de recursos visuais, o aluno surdo poderá apreender e desenvolver o conteúdo por modalidade visual espacial.

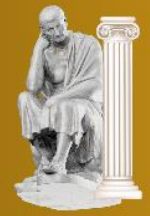
Por meio dessas características visuais articuladas em um dinâmico processo de relação semântica onde o Surdo se identifica com os textos ou os discursos apresentados, promove-se uma correspondência cognitiva no aprendizado. A incorporação dos processos do conteúdo filosófico consegue situar a consciência do educando no patamar refletido de sua própria existência, realizando uma leitura de si em si mesmo e na realidade em que vive.

Para pesquisadores da área cognitiva, a entronização do encéfalo como um todo inclui os dois hemisférios cerebrais e o cerebelo, por meio de uma “[...] análise compreensiva da estrutura formal do sinal como um todo, nos níveis Sematosêmico e Morfêmico [...]” (CAPOVILLA, 2012, p. 17). Em suma, a morfologia e semântica são desenvolvidas de maneira conciliada, para o engajamento “[...] do hemisfério esquerdo com forte apelo gestual do significado como inspirador da forma” (CAPOVILLA, 2012, p. 17).

Uma experiência exitosa que realizamos tanto em sala de aula quanto no modo remoto foi a aula sobre introdução à Lógica de Aristóteles. Nossa estratégia consistiu em viabilizar os conceitos abstratos do quadrado lógico, em especial as formas lógicas UNIVERSAL-PARTICULAR-SINGULAR. Através dos termos em suas bases e seus respectivos contraditórios, TODOS-NENHUM, ALGUNS SÃO-ALGUNS NÃO SÃO. Para os alunos conseguirem distinguir melhor, utilizamos as imagens de membros familiares com características semelhantes assimilando os conceitos da Lógica.

Desta maneira, inserindo um conteúdo visual às categorias lógicas abstratas, os educandos poderão chegar à compreensão semântica conceitual das estruturas de pensamento lógico, a visibilidade dos personagens indica o entendimento cognitivo do sentido próprio das realidades do pensamento com a realidade concreta. Ao perceber as características similares da família, também é possível realizar conjunções com o conceito TODOS por meio da sentença "Todos os membros da família são negros, outra, alguns membros da família são mães, alguns são filhos". Toda essa estratégia, seguida pelo questionamento sobre as posições familiares, relaciona-se às formas lógicas.

Figura 14: Aula de Introdução à Lógica de Aristóteles e suas respostas

Fonte: elaborada pelo autor.

Realizamos essa estratégia com alunos do 9° ano do ensino Fundamental II de modo remoto, a turma contava com alunos de idade entre 15 e 20 anos, entre estes alguns

usuários de aparelho auditivo e implante coclear. O total de membros da turma era de onze educandos, os que realizaram a atividade em casa foram dez educandos. No início do ano de 2021, esta foi a turma mais participativa, com menos faltas e mais promissora no ensino de filosofia. Abaixo seguem as respostas dos alunos referentes ao texto visual.

Com estas estratégias de leitura, poderemos deduzir mecanismos de construção de literaturas didáticas para Surdos, pontuados nesta dinâmica relacional entre a estrutura morfológica das palavras portuguesas com os signos das Línguas de Sinais. Os morfemas tendem "[...] a materializar diante do observador o significado que representam. Constituem unidades próprias maiores que emulam certas características conspícuas das coisas que representam, de modo analógico e transparente" (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2012, p. 34).

As relações visuais acabam tornando-se comuns diante dos educandos que assistem a elas ao ponto de fixar na memória o significado do morfema. Criaram-se livros didáticos com sequências organizadas de mapas visuais com uso de QR CODE ou *link* para YouTube com traduções simultâneas. Substituíram-se textos longos com várias citações que não apontam nitidamente as relações entre o signo visual e as estruturas gramaticais da língua portuguesa. A estrutura de complementação de frases é um bom exercício de compreensão leitora do texto, que se estabelece nos livros didáticos com a devida rotina. Pode-se, em tese, aprimorar a leitura e enriquecer o vocabulário de ambas as línguas, considerando que o aluno obterá conhecimento da língua portuguesa escrita e seu correlato na Língua de Sinais.

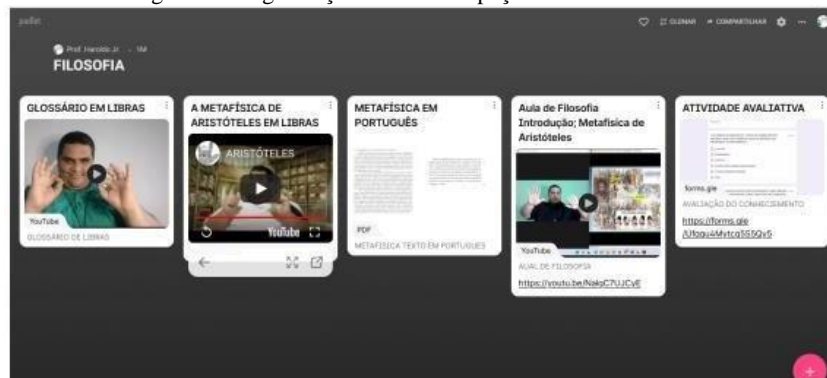
Todas estas experiências inspiraram uma estratégia pedagógica mediante a qual faremos uso de traduções de textos ao modo visual vernacular. Trata-se de uma forma de articular os sinais, relacionando ao espaço os classificadores, as técnicas de performance, incorporando a representação dos objetos, animais e pessoas, além das ações da mídia através dos recursos tecnológicos, como *webcam*, câmera, filmadora, aplicativos e redes sociais na internet.

Isso ocorreu adaptando as narrativas da língua portuguesa para Libras e transpondo elementos culturais. As expressões sinalizadas que os Surdos veem através da tradução intersemiótica estimulam os canais visuais, despertando atenção maior daquele que o vê. Na educação dos Surdos, é importante mostrar aos alunos as produções e

narrativas em Libras, para que eles possam conhecer e, incentivados, venham a produzir novas literaturas Surdas. Isso vale principalmente para as crianças e adolescentes que frequentam as escolas, pois essa experiência é importante para a construção da sua língua, da sua identidade e da sua cultura surda[29].

3.4 O USO DE TECNOLOGIAS ASSERTIVAS NO ENSINO DA FILOSOFIA PARA ALUNOS SURDOS

Uma experiência com bom êxito que realizamos consiste no uso de recursos digitais para viabilizar o acesso à literatura filosófica e a compreensão de seu conteúdo. O recurso digital que utilizamos consiste no PADLET, uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e podem facilitar a visualização das tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

Figura 15: Organização visual do espaço virtual de atividade

Fonte: elaborada pelo autor.

Os perfis de nossos alunos em sala de aula são do seriado do ensino fundamental II, especificamente do 8ºano de turmas A/B, totalizando doze alunos entre 14 e 20 anos de idade. Todos surdos sinalizadores sem entraves pessoais de grande relevância em sua grande maioria. Diga-se de passagem, quando me refiro a entraves de grande relevância, considero sua condição linguística e sua posição atual na existência.

29 Disponível em: http://www.casaguilhermedealmeida.org.br/revista-reproducao/ver-noticia.php?id=112. Acesso em: 3 abr. 2022.

Com raras exceções, eles aceitam ser Surdos, mas são muito presentes na subjetividade deles as convenções customizadas, como, por exemplo, o fato relacionado à debilidade escrita e à leitura do português; estas só ocorrem no Surdo pelo fato da ausência auditiva, sendo na verdade característica não apenas desta turma, mas geral. Por último, creio que, em média, 20% dos alunos são implantados, o que me causa muita admiração pelo fato de eles serem sinalizantes, apesar dos implantes.

A literatura escolhida foi retirada do livro I da *Metafísica*, de Aristóteles, de 980 a.C – 981 a.C. Utilizamos a tradução de Vincenzo Coceo com notas de Joaquim de Carvalho, editora Victor Civitas, 1984. A estratégia usada para melhor adaptar o texto escrito para a dimensão visual consiste na Tradução Visual Vernacular (TVV). Estabelece-se uma proposição reflexiva na qual esta deixa de ser uma mera tradução e interpretação de texto oriundo da cultura ouvinte, ao se apresentar como uma produção estética com características específicas (ABRAHÃO, 2017, p. 5080).[30]

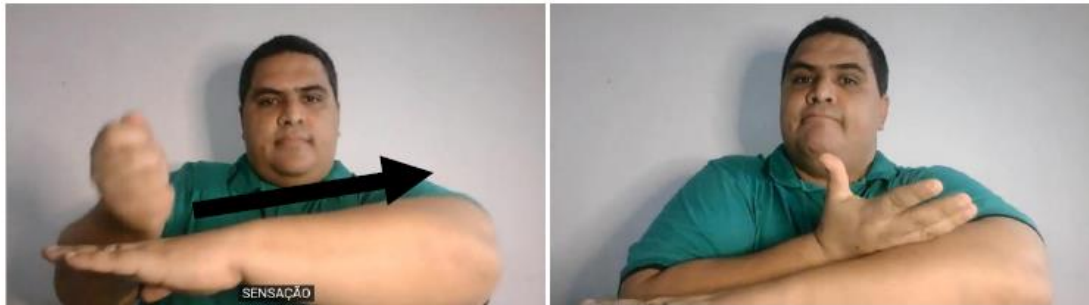
A TVV é comparável a filmes mudos ou a imagens sequências. O estilo é baseado no uso de classificadores (CL), expressões faciais e técnica de incorporação suportada por um plano motor específico. O plano motor leva à criação de um ritmo peculiar de articulação de sinais, geralmente rápido, que caracteriza cada performance do Visual Vernacular (VV). O ritmo rápido de Visual Vernacular impõe a apresentação, em geral, de dois ou três assuntos para cada narração em 3D (ABRAHÃO, 2017, p. 5081).

Organizamos o conteúdo de maneira que possa ser apresentado em sequência de vídeos traduzidos em Libras da esquerda para direita conforme a seguinte ordem intitulada: Glossário em Libras (1); A Metafísica.de Aristóteles em Libras (2); A Metafísica em português (3); Aula de Introdução à Metafísica (4); e Atividade Avaliativa (5). A ideia inicial em colocá-los em sequência para melhor apreensão e captação do conteúdo, tendo uma trilha de conhecimento a ser seguida,faria com que fosse mais fácil a apreensão da memória pelos alunos e o resultado da avaliação seria mais positivo.

Todos os vídeos foram produzidos pelo *YouTube Creator*, que é um recurso próprio da plataforma do YouTube. O Glossário em Libras teve a pretensão de contextualizar alguns sinais com o uso de terminologias equivalentes, todos os sinais são

30 Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522245161.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

correspondentes aos vocábulos do português, com exceção do vocábulo *sensação*, no qual não havia um sinal correspondente; todavia, fizemos o uso do sinal de *emoção* como equivalente para melhor contextualizar o discurso. Para melhor associá-lo ao português, digitamos no glossário as palavras correspondentes que aparecem ao selecionar legendas automáticas.

Figura 16: Sinal de emoção como terminologia de sensação

Fonte: elaborada pelo autor.

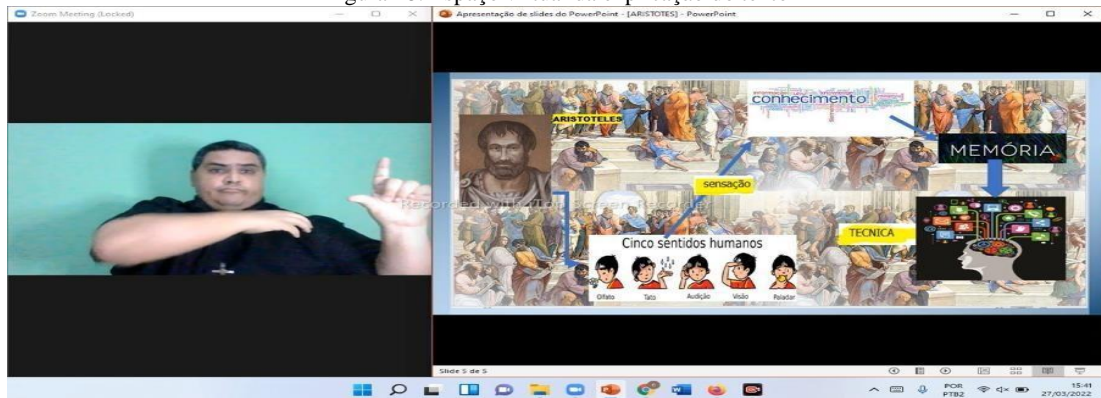
Na *Metafísica*, de Aristóteles, em Libras, apresentamos um conjunto de informações visuais que denotam a época e o ambiente histórico (a biblioteca e os livros em forma de papiro e a sala de leitura). Mostramos um prédio de arquitetura clássica usando a técnica da incorporação teatral. Apresentamos a tradução do texto da Metafísica em primeira pessoa de forma sinalizada. O ambiente é completamente adaptado, inclusive o vestiário como simulacro do vestiário da época.

Figura 17: Imagem introdutória e espaço virtual adaptado para tradução

Fonte elaborada pelo autor.

A Metafísica em português é um texto escrito na íntegra para estimular a leitura do educando, ou mesmo um texto-base que serve de referência para outra atividade segundo os interesses do docente. A Aula de Introdução à Metafísica consiste em uma

breve aula de explicação do texto em Libras com o uso de um número significativo e significante de recursos visuais que explanam sobre o conteúdo apresentado. Gravamos fazendo uso do Powerpoint no link, gravação de tela, além disso editamos pelo Top Screen Record e criamos o link pelo YouTube.

Figura 18: Espaço virtual da explicação do texto

Fonte: elaborada pelo autor.

Por último, elaboramos um formulário digital pelo *googleforms* para avaliar a capacidade de compreensão e interpretação dos textos e como funciona a memória dos alunos em sequência direta de vídeos. Foram perguntas objetivas com múltiplas escolhas com cinco respostas, todas seguidas nas duas línguas, português escrito e Língua de Sinais. A estrutura das perguntas é de caráter simples e direto, bastante vinculadas aos textos. A base das perguntas e suas eventuais respostas estão nos vídeos 2 e 4. As perguntas foram constituídas em caixa alta para melhor visão e apreensão dos alunos:

> a) NA OPINIÃO DE ARISTÓTELES, “TODOS OS HOMENS TÊM POR NATUREZA, DESEJO DE CONHECER". QUAIS OS SENTIDOS QUE PROMOVEM O CONHECIMENTO?;
>
> b) “DE TODOS OS SENTIDOS, QUAL É O MELHOR, E NOS FAZ CONHECER TODAS AS COISAS?" QUAIS DOS CINCO SENTIDOS É O MELHOR NA OPINIÃO DE ARISTÓTELES?;
>
> c) "É DA MEMÓRIA QUE DERIVA AOS HOMENS A EXPERIÊNCIA." PARA ARISTÓTELES, A UNIÃO DA MEMÓRIA E DO CONHECIMENTO PRODUZ O QUÊ?.

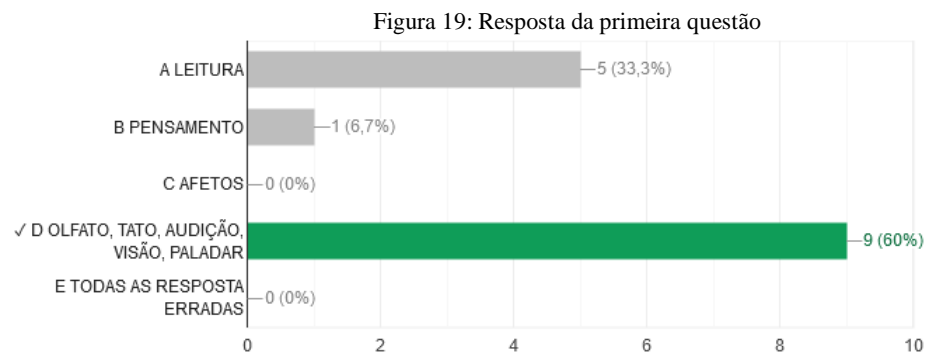
O perfil dos educandos se apresenta com características muito peculiares. Dos quinze que realizaram a atividade, 10% já foram implantados desde os três ou quatro anos de idade. A perspectiva da Língua de Sinais predomina entre os alunos, a grande maioria apresenta perda auditiva severa bilateral (70%), um índice muito pequeno (30%) possui

perda auditiva moderada, ou seja, consegue escutar alguma coisa. O vínculo de unidade linguística tanto na instrução quanto na comunicação e no uso notório da turma é hegemônicamente a Libras.

Neste contexto de classe, realizamos uma atividade onde os alunos participaram da leitura dos textos desde o glossário até a explicação do texto. Por fim, eles responderam o formulário digital seguido das perguntas com tradução em Libras, as respostas para cada questão iremos apresentá-las e refletir sobre as respostas dos alunos, de modo que as categorias mentais da inteligência e memória atuem diante dos textos bilíngues.

Nossa primeira conclusão é a postura dos alunos no momento da atividade. Como esta foi realizada em sequência por um período significativamente longo, do vídeo 1 até o 4, o tempo gasto é, em média, de trinta a trinta e cinco minutos. Percebemos uma verdadeira crise de hipersonia e lapsos de sono não intencionais em alguns alunos; dentre os quinze, uns seis a sete educandos. Nisto percebemos a necessidade de encurtar o período dos textos para não prejudicar a apreensão. Na informalidade, os educandos comentaram sobre a dificuldade de entender a sinalização do tradutor e sua contextualização, houve evidentemente quem declarasse a sinalização perfeita, mas também houve quem não a considerasse não tão clara.

Agora, passemos para as respostas das questões. A primeira questão se refere aos sentidos que originam o conhecimento. A questão é “NA OPINIÃO DE ARISTÓTELES, TODOS OS HOMENS TÊM POR NATUREZA, DESEJO DE CONHECER" QUAIS OS SENTIDOS QUE PROMOVEM O CONHECIMENTO?”. Dos alunos que responderam acertadamente, 60% indicaram a resposta correta como sendo a letra D (olfato, tato, audição, paladar e visão), 33,3% erraram na resposta A (fazer leitura) e 6,7% responderam B (pensamento).

Figura 19: Resposta da primeira questão

Fonte: elaborada pelo autor.

Acreditamos que a primeira questão possui uma perspectiva interessante nas respostas, não tanto na sua eficácia, pois 60% dos educandos a acertaram. A questão em que mais houve erro foi a questão A. Percebemos que, na estrutura inteligível dos alunos,houve uma compreensão implícita indireta, porque o aluno possivelmente entendeu ou interpretou a aquisição de conhecimento focado no modo como o sentido atua (a visão e o uso da visão como modo de leitura), mais do que o sentido (visão que está inserida nos cinco sentidos) propriamente dito.

Figura 20: Resposta da segunda questão

Fonte: elaborada pelo autor.

A segunda questão: “DE TODOS OS SENTIDOS, QUAL É O MELHOR E NOS FAZ CONHECER TODAS AS COISAS?QUAIS DOS CINCO SENTIDOS É O

MELHOR NA OPINIÃO DE ARISTÓTELES?”. A maioria dos alunos corretamente respondeu a letra B (visão), 86,7%. As respostas A e C somaram juntas 13,4%. A simplificação das respostas com certeza colaborou para a eficácia das respostas, sobretudo a objetividade da questão e as marcas pelas quais se destaca o conteúdo em sua estrutura linguística.

Figura 21: A resposta da terceira questão e a similaridade do texto com a resposta anterior

Fonte: elaborada pelo autor.

A terceira questão: “É DA MEMÓRIA QUE DERIVA AOS HOMENS A EXPERIÊNCIA" PARA ARISTÓTELES A UNIÃO DA MEMÓRIA E DO CONHECIMENTO PRODUZ”. Os alunos que responderam corretamente foram 93,3%, letra E (técnica); oquantitativo de erro, letra A (livros), foi de 6,7%. Uma estratégia linguística para evocar tanto o conhecimento da semântica da filosofia quanto a forma de se apresentar do educando Surdo em sua estrutura linguística. No texto de Aristóteles, nós, ouvintes, traduzimos a palavra arte; contudo, este termo não pode ser traduzido para Libras em sua conjuntura formal; a ideia de Arte, comum à maioria de nós, refere-se ao canto, pintura, poesia; o sinal em LIBRAS, por sua vez, é outro.

Figura 22: Sinal de arte em sua dimensão semântica de técnica

Fonte: elaborada pelo autor.

Devido à questão semântica estabelecida pelo contexto do autor em questão, optamos preferencialmente pelo sinal *técnica*, pois este sinal é o mais próximo semanticamente ao contexto da Arte, ou seja, a condição da inteligência e memória atuando na elaboração de força produtiva, ou seja, uma *técnica*,e não uma arte, devido à associação deste vocábulo à prática; ele está associado pela comunidade Surda como uma disposição para produção de quadros, pinturas, até mesmo poesias, *técnica* e o meio produtivo para realizar algo, por isso adotamos este sinal como terminologia mais adequada ao texto escrito em português.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da filosofia deve perpassar as esferas da existência humana, mas não de uma forma que reduza a essência humana a mero apetrecho de funcionalidades existenciais. A questão fundamental sobre os telos que incentiva o ensino da filosofia é promover uma realidade em que o ser do homem pode realmente ser efetivado, sem inibições e repressões. Pensar uma educação bilíngue (Libras/português escrito) para o Surdo é alçar a cidadania do Surdo à sua mais alta dignidade. O povo Surdo "[...] não é essa massa de matéria humana despersonalizada e fundida em uma só entidade física, são pessoas humanas reunidas pelas tarefas humanas comuns e pela consciência comum do trabalho que cada qual deve fazer para ter o seu lugar ao sol com a sua família e seus amigos" (MARITAIN,1964, p. 88).

Percebam a ideia de "igualdade" como pressuposto de uniformidade e integralismo. Não se garante a dignidade do Surdo, por conceber a sua língua como instrumento material de acessibilidade, e não como espírito linguístico. Inúmeros autores concebem que o processo fundamental do espírito humano se efetiva em realidades concretas da vida social (G.W. Hegel, E. Voegelin, Eric Weil, etc.), porém a cultura Surda pensada como acessibilidade mas sem concretude social e uma incongruência fatal para a realização deste povo. O povo Surdo disperso conjuga, infelizmente, com o predicativo despersonalizar, onde uma estrutura oral-auditiva impõe titanicamente o modo de vida pelas práticas de trabalho e produção.

O problema da igualdade não está na intenção, "[...] é o pressuposto necessário, mas não suficiente da ideia de democracia [...]" para a realização da democracia, a igualdade se tornou um conceito problemático que "[...] obscureceu a passagem da ideia à prática democrática [...]" e, em algumas situações, levou a democracia a um desvio por "[...] atalhos sombrios que desembocaram nas trevas do totalitarismo [...]" (VAZ, 1985, p. 8).

> A noção de igualdade quantitativa ou aritmética, resultante da comparação entre grandezas homogêneas, que seriam os próprios indivíduos participantes do corpo político, a grandezas iguais a átomos movendo-se num espaço social isotrópico, a igualdade social só pode ser pensada como multidão de indivíduos isolados e mantidos num sistema social de natureza mecânica pela ação de uma força que age *ab extrínseco* (VAZ, 1985, p. 8).

Os dados estatísticos demográficos prometem uma exatidão e uma coerência relacionadas a realidades minuciosas. Saliente-se a ideia de igualdade, que desconsidera as diferenças da cultura e das subjetividades envolvidas. Os dados possuem sua importância na organização de uma nação quando esta respeita a condição do sujeito como dignidade em si, para si e em si mesmo.

O cidadão participa livremente à medida que se faz presente no espaço político pela autodeterminação da sua liberdade, comprovando, através do direito de discussão e escolha, no qual se manifesta a singularidade irredutível da sua auto normatividade, a intransferível carga da sua responsabilidade pessoal. A democracia começa, pois, por definir-se pela possibilidade da discussão "[...] racional e razoável [...]" (VAZ, 1985, p. 20).

Curiosamente, em minha curta vida docente, presenciei um diálogo que me impactou pela sinceridade, despontando em mim uma nova visão. Ao entrar na sala dos professores para tomar meu café, acabei escutando uma discussão acalorada entre uma profissional intérprete de Língua de Sinais e um secretário escolar (não foi no IFS). A profissional intérprete declarou ardilosamente, de forma imperativa, austera, que "[...] o surdo aprende com surdo, você é ouvinte, não há nada para fazer aqui, a prioridade da educação dos surdos no ensino, são professores surdos, você ouvinte vá fazer qualquer outra coisa, menos dar aula para surdo [...]". Peguei meu café e saí pensativo.

Tamanha verdade foi dita pela intérprete, porém penso em uma visão mais ampla e desafiadora. Somente professores surdos? Evidentemente que não! Advogados Surdos, juízes Surdos, empresários Surdos, obstetras e médicos surdos sinalizantes, docentes universitários em aulas exclusivas em Línguas de Sinais. Uma cidade de surdos sinalizantes fundamentada, em toda a sua estrutura, na visualidade linguística de sinais. Uma concretização tão plena, que a presença do intérprete seja necessária somente em meios a encontros internacionais ou inter- regionais. Mas uma pergunta vem à minha

mente: será que os intérpretes e os outros ouvintes conceberão esta realidade mesmo ao custo de seus privilégios?

Aqui concluímos nossa obra, após intensa labuta e vários contratempos. Acreditamos que oferecemos às pessoas de boa vontade um material riquíssimo de fundamentos teóricos e práticos, servindo, desta maneira, de pequenas pedras para sedimentar um caminho de educação filosófica. Confesso estar ainda "angustiado" pela insistente dúvida se, de fato, fiz o meu melhor diante de um povo incomensuravelmente admirável, o povo Surdo. Sinto um afeto zeloso e ardiloso que me causa perplexidade e estranheza.

Perplexidade por me encontrar envolto deste espírito da Surdidade como pessoa agraciada por tão grande dom, de pessoas com uma limitação sensorial que concebem uma atividade linguística originária, verdadeiramente oposta à língua oral. Contemplei de forma tão admirável que isso não me torna o primeiro, mas, sim, um continuador de tantos outros que contemplaram o mesmo (Descartes, Diderot, Leibniz, Cassiere, etc.). Estranheza, por viver em um mundo tão indiferente a esta inteligibilidade criativa, Pulchraes et sublimis veritas et bene divina (Bela arte, verdade sublime e bem podem ser divinos). Este Absoluto de sentido que, paradoxalmente, promove a rejeição do mundo e a ascensão do pensamento.

A beleza e a verdade que traz a cultura Surda apontam para além da imanência inanimada. Para que se transforma a pessoa Surda em um pseudo ouvinte, se é possível traduzir todo o conhecimento para cultura surda? A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos visual, gestual e espacial dos Surdos, é onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma (CAMPELLO, 2008, p.126). O Bem que este espírito linguístico promove na vida deste povo em questão será somente superado se, em breve futuro, possa efetivar-se realmente no mundo contemporâneo.

O ensino da filosofia deve propor ao Surdo os meios necessários de pensar sua condição por meio de sua própria condição linguística, constituindo-se em sua totalidade existencial em uma efetivação no mundo concreto. O mundo da Vida do Surdo deve fluir de realização plena de sua vida comum em todos os níveis possíveis da relação; contudo, o único modo de não ceder à supressão da identidade, dominada majoritariamente pelos ouvintes, é renovar a unidade espiritual que despoticamente tenta, pelas estruturas sociais,

suprimir e subjugar o povo Surdo.

O ensino da filosofia que adquire o rosto, o sabor e o odor de uma cultura será concebido com muito mais profundidade por seus educandos do que seu conteúdo mediado por terceiros. A filosofia “[...] começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (LIPMAN, 1995, p. 30). Mas como discutir, sem ao menos conhecer sua cultura? Os intérpretes devem conhecer filosofia para melhor transmitir o conteúdo, ou os docentes devem aventurar-se nas profundezas deste espírito linguístico e culturalizar a tradição filosófica? Estas questões só o tempo responderá.

A didática deve estar pautada no dinâmico processo de auto descoberta identitário do docente Surdo. A visualidade conjugada com o parâmetro do sentido, norteiam o desenvolvimento metodológico conceitual. A grande insuficiência tradutória consiste em discursar os conceitos filosóficos apartados da existência, contextualizar a existência dos alunos Surdos deve ser a forma condizente não apenas em traduzir os conceitos, mas, filosofar a existência visual descritiva em uma dimensão questionadora. Por isso, a abertura e acolhida da vida do outro no contexto dos Surdos não infere apenas uma atitude moral, mais que isso, atitude didática.

Os glossários são bastante úteis para o desenvolvimento filosófico dos alunos, mas, pensar em conteúdos que não são passíveis de serem tocados visualmente pelo discente, não conseguirão fazer parte da existência do povo Surdo. Esta atitude acaba deslocando o interesse dos alunos apenas para o comprimento de atividades e avaliação sem permanecer no íntimo dos alunos uma essência filosófica. O uso de artes e artefatos próprios da cultura Surda são quesitos indispensáveis para o bom êxito da metodologia.

Por fim, filosofar em Língua de Sinais, não é apenas, traduzir a longa tradição filosófica de uma modalidade oral auditiva para visual espacial gestual, e de tal modo o docente deve estar envolvido pelo espírito linguístico Surdo, que o discente perceba-se como potencial filósofo, por contemplar o modo de existência vivo e atuante diante de seus olhos. Nisto está a finalidade do ensino da filosofia, enaltecer a dignidade da pessoa com toda a essência do seu ser.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira.Literatura surda em performance: considerações sobre a arte visual vernacular.*In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 16., 2017, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2017. p. 5.078-5.087.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Carta à Sociedade Brasileira**: Decreto n.º 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. São Paulo, 2020.Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2020/10/02/carta-a-sociedade-brasileira-decreto-n-105022020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao- especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/#. Acesso em: 9 jan. 2022.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004- 2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL.**Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-10502-2020- 09-30.pd. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei brasileira de inclusão de pessoas com deficiência n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Fortaleza: INESP, 2019a.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 mar.

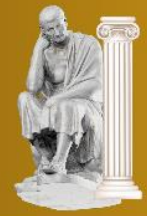
2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**.13. ed. Brasília, DF: Editora do Senado, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf.Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Saberes e Práticas de Inclusão. **Recomendações para construção de escolas inclusiva**. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental Terceiro e Quarto Ciclo**. Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua estrangeira. Brasília, DF, 1998.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**.2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182. Acesso em: 5

jul. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo a comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**,São Paulo,v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do *status* linguístico especial da população escolar surda. *In:* SÁ, N. R. L. de. **Surdos**:qual escola? Manaus: Valer, 2012. p.101-115.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo deit-libras**:dicionário ilustrado trilíngue da língua brasileira de sinais. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

CASTILHO, Ricardo. **Filosofia do direito**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CARPE diem. Intérprete: Catedral. *In*: ESTÁ consumado. Rio de Janeiro: Sony,1993. 1 CD, faixa 1.Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ETBtM3LIO_0 . Acesso em: 27 maio 2022.

DAMAZIO, M. F. M; ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez**.São Paulo: Moderna, 2011.

DEBOIS, Jean, **Dicionário de Linguística**, ano 2014, editora Cultrix.

ENTREVISTA informal concedida por anônimo: entrevista II, março, 2020. Entrevistador: Haroldo Peixoto da Justa Junior. Fortaleza, 2020a.

ENTREVISTA informal concedida por Francisca Bianca Barbosa Farias: entrevista III, abril, 2020. Entrevistador: Haroldo Peixoto da Justa Junior. Fortaleza, 2020b.

ENTREVISTA informal concedida por Paula Karoline Miranda: entrevista I, janeiro. 2022. Entrevistador: Haroldo Peixoto da Justa Junior. Fortaleza, 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.acessibilidade.unesp.br/Home/legislacoes/nota-de-esclarecimento---pnee-1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS-FENEIS. **Nota de repúdio ao Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior-ANDES**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2021/09/NOTA-DE-REPUDIO-AO-ANDES-SN.pdf :Acesso em: 12 fev. 2022

FELIPE, Tanya. A. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. **Revista Fórum**,Rio de Janeiro, v. 38, n. 25, p. 7-22, 2012.

FELTES, H. P. M. **Produção de sentido**:estudos transdisciplinares. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

FERREIRA, R. G. **As adaptações razoáveis no modelo de educação inclusiva para estudantes surdos**.2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do

Ceará, Fortaleza, 2019.

LADD, P. **Comprendiendola cultura sorda**: "em busca de La sordedad". Concepción, Chile: [*s.n.*], 2011.

LADD, P. **Em busca da surdidade**:"conhecendo a cultura surda". Lisboa:Surd'Universo, 2013.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagens: a cultura surda na Pennsylvania: School for theDeaf. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 44,n. 34, p. 67-83, 2015.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OBO, Paulo. **Direito civil**: obrigações. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LOURENÇO, K. R. C. **Política pública linguística versus educação inclusiva**:desvelando processos de exclusão de surdos. Curitiba: Asé Editorial, 2018.

MARITAIN, Jacques. **Cristianismo e democracia**.5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

MARTINS, L. de A. R. **A história da educação das pessoas com deficiência**:da antiguidade até o século XXI. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MAZZA, C. R. Z. **Análise do processamento cognitivo de leitura do surdo com o Teste de Nomeação de Sinais por Escolha de Palavras nas versões 1.3 e 2.3 com 5.365 estudantes surdos da 1.ª à 13.ª série de 14 estados brasileiros**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis:UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. **Linguística para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 2019. v. 5.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**.2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**:teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: "uma viagem ao mundo dos surdos". Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAMPAIO, R. G. **Metafísica e modernidade**: "método e estrutura, temas e sistemas em Henrique Cláudio Lima Vaz". São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Muller. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de texto escrito em português para Libras oral. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, jul./dez. 2015.

SILVA, M. D. P.; SOUSA, R. M. Políticas lingüísticas sensibles y necesarias. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 1-2, 2016. Disponível em: http://revistas.unc.edu.ar. Acesso em: 25 fev. 2021.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos, processos e projetos pedagógicos**.3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUSA, M. C. **Comunidade ética**:“sobre os princípios ontológicos da vida social em Henrique Cláudio Lima Vaz”. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

STOKOE, W. **Estrutura da língua de sinais**: a primeira análise linguística da língua de sinais americana. [*S. l.*]: Lionstok, 1978.

STROBEL, K. L. **Surdos**:vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TORNIELLI, A. Uma peregrinação penitencial: a peculiaridade da próxima viagem do Papa Francisco ao Canadá: um gesto concreto de proximidade com os povos indígenas.**Vatican News**, Cidade do Vaticano, 18 jul. 2022. Disponível em: https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2022-07/papa-francisco-canada-peregrinacao-penitencial-andrea-tornielli.html. Acesso em: 28 jul. 2022.

VAZ, H. C. L. A rememoração da ética clássica como possível resposta para a crise ética da civilização ocidental na atualidade. **Revista Síntese Nova Fase**,Belo Horizonte, v. 22, n. 68, p. 53-70, 1995.

VAZ, H. C. L. **Antropologia filosófica**.São Paulo: Edições Loyola, 2013.v. 2.

VAZ, H. C. L. **Antropologia filosófica**.13 ed.São Paulo: Edições Loyola, 2011.v. 1.

VAZ, H. C. L. Democracia e sociedade. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 12,n. 33, p. 5-14, 1985.

VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia V:** introdução à ética filosófica 2. 2. ed. São Paulo: [*s.n.*], 2000.

VAZ, H. C. L. **Raízes da modernidade**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.v. 1.